

MAGYAR TANÍTÓKÉPZŐ

A TANÍTÓKÉPZŐ-INTÉZETI TANÁROK

LI. ÉVFOLYAM

ORSZÁGOS EGYESÜLETÉNEK

BUDAPEST, 1938.

6. SZÁM

FOLYÓIRATA

JÚNIUS

Vezérgondolatok a líceum részére.

A törvényhozás a tanítóképzés reformjáról szóló törvényjavaslatokat már letárgyalta. E szerint a jövőben a tanítóképzést 4 éves líceum és 2 éves tanítóképző-akadémia szolgálja. A líceum óraterve és rendtartása már elkészült. Folyamatban a tanterv-készítés és azután kerül majd sorra az utasítás készítése. Minden utasításnak egységet adnak azok a gondolatok, tervek, amelyek végigvonulnak az egész utasításon. Most az a kérdés, melyek azok a főbb gondolatok, amelyeknek a líceum utasításán végig kell vonulniok.

Az Általános Utasítás vezérgondolatainak megállapítása végett ismernünk kell egyrészt a líceum feladatait, másrészt tudnunk kell azt, hogy a líceumban szerzett érettségi bizonyítvány mire képesít.

A líceum feladata, hogy a tanulót vallásos alapon és nemzeti szellemben erkölcsös polgárrá nevelje, gyakorlati irányú műveltséghez, a fiútanulót ezenfelül gazdasági, a leánytanulót pedig háztartási ismeretekhez juttassa, továbbá a családi és iskolai gyermekneveléshez szükséges alapismeretek tanításával magasabb nevelési szaktanulmányokra előkészítse s végül főiskolai szaktanulmányokra képessé tegye.

A líceum érettségi bizonyítványa mindazokra az állásokra és tisztségekre képesít, amelyek elnyeréséhez az 1883: I. t.-c. vagy más jogszabály értelmében középiskolai érettségi vizsgálat szükséges. Képesít a tanítóképző-akadémián, a polgáriiskolai tanárképző főiskolán, a gazdasági szaktanítóképzőben, a gazdasági akadémián, a zeneművészeti és képzőművészeti főiskolán, a testnevelési főiskolán, a Magyar Kir. József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem közgazdaságtudományi karának a közgazdasági és kereskedelmi osztályán, valamint közgazdaságtudományi karának gazdasági szaktanárképző-intézetében folytatandó tanulmányokra, férfiak pedig ezeken felül még a közigazgatási, postai és vasúti tanfolyamokon is folytathatják tanulmányaikat.

Az általános utasítások azokat az elveket foglalják magukban, amelyek a líceum egész munkásságán, tehát minden tantárgy tanításán, és a tantárgyakon kívüli nevelői munkásságon, végigvonulnak.

Ezek az elvek az egész utasításnak egységes szellemet adnak.

A líceum feladatai alapján, és azokra a hivatásokra való tekintettel, amelyekre a líceum közvetve előkészít, az általános utasítás vezérgondolatai a következők.

I. *Egészséges világnézet.* Minden hivatás jó betöltésének feltétele az egészséges világnézet. Ennek kettős alappillére van: a *vallásos és a nemzeti gondolat*. Itt nem két egymás mellett álló értékről, hanem egymást átható, egymást átszövő, egymással szerves egységet alkotó két olyan értékről van szó, amelyek magukban foglalnak minden más értéket. A liceum minden munkáját, minden tantárgy tanítását itassuk át a vallásos és nemzeti gondolattal. Érezzük egyrészt mindenütt, ahol lehetséges, egy felsőbb hatalomtól való függésünket, és ezzel kapcsolatban azt, hogy az erkölcs alapja a vallás, — másrészt pedig fáradhatatlanok legyünk annak terjesztésében, hogy minden egyes lépésünkkel a magyar nemzeti gondolatot kell szolgáljunk. Ilyen szellemben csak az tud dolgozni, aki tisztán látja a nemzet belső és külső helyzetét, és aki képes és kész arra, hogy az így felismert nemzeti feladatokat meg is oldja. Csak annak a növendéknek van ilyen szellemben kifejlődött nemzeti öntudata, aki élete minden megnyilatkozását a magyar gondolat szempontjából bírálja el, aki egységes világnézet szerint foglal állást az élet legváltozatosabb helyzeteiben. Ez az egységes világnézet, ez az öntudatos magyarság azt jelenti, hogy magyar vagyok a beszédemben, a vásárlásokban, — magyarosságra törekszem a ruha-viseletben, minden lehető módon állást foglalom a magyar ének, zene, tánc, művészet stb. mellett. Csakis e gondolatmenet következetes keresztülvitele mellett gondolhatunk arra, hogy növendékeink majdan azon a helyen, ahová őket a nemzet állítja, egész magyarként fogják hivatásukat betölteni. A hivatástudat felébresztése és fejlesztése középponti feladatunk.

II. *A művelődési anyag kiválasztása.* A tananyag főbb kérdéseit a tanterv tartalmazza. A tanár feladata a kérdések megvilágítására alkalmas művelődési részleteket kiválogatni. E kiválogatásban az első kérdés mindig ez legyen: Miért tanítjuk ezt a kérdést? Miféle cél vezet bennünket akkor, amikor ezt a tételt tárgyaljuk? Olyan anyagot válogassunk ki, amely a célnak teljesen megfelel. A tananyag kiszemelésében legyünk figyelemmel egyrészt az általános művelődési követelményekre, a népi gondolatra, másrészt azokra a hivatásokra, amelyekre a liceum közvetve előkészít. A liceum rendeltetésének megfelelően nagy gondot fordítsunk azokra a művelődési anyagokra is, amelyek a családi életre, a meleg otthonra vonatkoznak. Mind a fiú-, mind a leányliceumokban legyünk ezekre figyelemmel, azonban fokozott gondot fordítsunk ezekre a leányliceumokban. Ez a kiválogatási szempont a tananyag minőségére vonatkozik.

E mellett különösen nagy gondot fordítsunk a tananyag mennyiségére is. A legnagyobb tanítási munkát tönkretesszük, ha többet tanítunk, mint amennyit a tanuló megemészteni tud. A túlterhelés nemcsak a tárgyi képzést, hanem az alaki képzést is lehetetlenné teszi. A „keveset, de jól” elvét az elméletből át kell ültetnünk a valóság területére. Jól jegyezzük meg! A tanárnak nem kell mindent követelni a növendéktől, ami a tankönyvben van. S ha ez az

anyagcsökkentés olyan természetű, hogy esetleg aggodalmi vannak, akkor vigye a kérdést a tanári értekezlet elé. Ha az erről felvett jegyzőkönyvet a főigazgatóság jóváhagyta, akkor nyugodtan várhatja a tanulmányi felügyelőt. A tanár természetesen magyarázhat olyasmit is, ami nincsen meg a tankönyvben, ezt azonban nem kérheti számon a növendékektől.

A leányliceumban gondja legyen a tanárnak arra, hogy többet foglalkozzék olyan kérdésekkel is, amelyek a női hivatásokhoz szükséges tulajdonságok kifejlesztésére különösebben alkalmasak. Például a nő szerepe az irodalomban, az irodalom női alakjai, a nő szerepe a történelemben, a nő a családban stb.

A különböző tudományok irodalmából is kívánatos valami izelítőt adnunk. Ezzel a növendéknek meg kell éreznie azt, hogy az illető tudomány határai nem azonosak a tankönyv határaitól. Így kell az önképzésre, a továbbképzésre is, egy-egy lökést adnunk.

Jó tanmenet készítése és annak követése lényeges kelléke annak, hogy a kiszemelt tanítási anyagot valóban el is végezzük. Ha valamely kedvező tanítási alkalom úgy kívánja, kissé el is térhetünk a tanmenettől, azonban ez az eltérés csak kivételes lehet, rendszert abból csinálnunk nem lehet.

III. *A művelődési anyag átadása.* Ha kiválogattuk a tananyagot, akkor az a feladatunk, hogy azt a legjobb módszerrel adjuk át tanítványainknak.

1. *Logikai cél.* A meginduláskor először arról kell meggyőződnünk, mit tudnak a növendékek kérdésünk köréből, mit tanultak erről eddig, és mit tanultak erről a kérdéstről más tantárgyak keretében (koncentráció). Az új anyag átadásában a közvetlen cél a megértés. Ezt a célt nem értük el, ha a tanuló a kérdés lényege, a tételek összefüggése stb. helyett csak szavakat tud. Nem érti a kérdést, aki tartalmi részeit nem a logikai összefüggés alapján, hanem csakis emlékezeti alapon mondja el. A tapasztalat azt mutatja, hogy a szótanulást még mindig nem sikerült egészen száműznünk. A szemléltetés, a cselekvő szemléltetés, a kirándulás stb. lényegesen támogat abban, hogy a növendék szavai mögött megfelelő tartalom is legyen, hogy fogalmai világosak legyenek.

A logika ugyan a lélektanral kapcsolatosan mint külön tudomány is szerepel, azonban a tanulók logikai kiképzése csak akkor sikerül, ha minden egyes óra egyszersmind a logikai iskolázást is szolgálja. Ennek egyik legjobb módja a gondolatkapcsolatok észrevételése, annak a követelése, hogy a tanulónak minden megnyilatkozása a szigorú logikai rendet tükröztesse. Vezessük rá tanítványainkat arra, hogy csak akkor nyugodhatnak meg, ha egészen világosan látják a tárgyalt tananyagot. E területen nem az ismeret a legfontosabb, hanem a megismerés folyamata. Az ismeretet ellelejtetheti a tanuló, azonban a megismerés folyamata segítségével újból megszerezheti az ellelejtett ismeretet, sőt újakat is szerezhet. A megismerés folyamata indít újabb és újabb megismerésre.

Az ismeretanyag pusztá átvétele még nem jelenti annak tiszta

elsajátítását is. Ez csak egyéni feldolgozás alapján lehetséges. Csak az a tananyag a tanuló sajátja, amelyet saját munkájával, öntevékenységevel szerzett meg. A művelődési anyagot csak akkor adtuk át valójában, ha az a tanuló cselekvő életén keresztül élménnyé lett. A szemléltetés lényegében akkor felel meg napjaink követelményének, ha állandóan gondolunk az élményszerűségekre is. Így a líceumban — a lehetőség szerint — helyet kell adnunk a munkáltató tanításnak, a kutató munkának. Csak az ilyen munkában rejlő személyes állásfoglalás biztosítja a helyes fogalomalkotást, a világos ítélő-, következtető-, és megkülönböztető képességet. A pusztá átvétel tölcsezést, a személyes állásfoglalással elsajátított anyag szerves szellemi gyarapodást jelent. Csakis a személyes állásfoglalásra való törekvés segíti elő a növendék önállóságát.

2. *Erkölcsei cél.* A megértéshez szükséges személyes állásfoglalás nemcsak logikai világosságot jelent, hanem erkölcsi törekvést is. Az előzőleg érintett önállóságnak nemcsak logikai, hanem erkölcsi gyökerei is vannak. Hasonlóképpen az élmény nemcsak a megértést segíti elő, hanem érzelmi és akaratilag gazdagodást is jelent. A lelki hozzájárulással szerzett tudás nemcsak logikai, hanem erkölcsi nyereség is. Viszont a bárhonnan szerzett érzelmnemesedés és akarat-erősödés az értelmi életet is világosabbá teszi. A tananyag meg nem értésének okai sokszor az érzelmi és akaratilag fogyatékoságai-ban (figyelmetlenség, türelmetlenség, előző lecke meg nem tanulása stb.) keresendők. Ezért mind a tanítási anyag helyes elsajátítása, mind az ifjúság helyes jellemalakulása szempontjából minden tanításban legyen gondunk a nevelői vonatkozásokra. „Ne csak tanítsunk, hanem neveljünk is!” gondolatát a hangoztatás területéről át kell vinnünk a megvalósítás körébe. Minden tanítási tétel keretében szorgosan kutassuk a nevelői lehetőségeket, állandóan gondolkodjunk azon, hogyan lehetne ezeket a nevelői vonatkozásokat alkalmaznunk. Így pl. a következő mondás: „Ki dolgozni nem szeret, nem érdemel kenyeret”, nemcsak arra való, hogy benne a mondat tárgyát megkeressük, hanem — s talán főként — arra alkalmas, hogy vele a növendék szorgalmát erősítsük. Hiába tudja elmondani a tanuló Móra Ferenc: Este című költeményét, ha nem cselekszik annak szellemében. Ennek a költeménynek a művelődési tartalmát nem sajátította el az a kislány, aki nem bontott még édesapjának ágyát, aki még nem simította puhára a vánkását. Az írásbeli dolgozatok nemcsak arra valók, hogy helyesírási és fogalmazási gyakorlatokat végezzünk, hanem arra is szolgálnak, hogy azokat — a tartalmi tárgyalásokkal kapcsolatosan — erkölcsi erősítésre is felhasználjuk. Ehhez hasonlóan az összes tantárgyak keretében törekedjünk arra, hogy a nevelői gondolatokat megtaláljuk és célunk szolgálatában felhasználjuk.

3. *Esztétikai cél.* A logikai és az erkölcsi cél mellett az esztétikai kérdésre is kell a líceum minden munkájában nagy gondot fordítanunk. Az esztétikai neveléssel egyrészt arra törekszünk, hogy a növendék ízlését fejlesszük, másrészt arra, hogy alkotásai szépek

legyenek. Valamilyen módon minden tantárgy keretében és az iskolai élet minden megnyilvánulásában szolgálhatjuk az esztétikai érzék fejlesztését.

Éreztessük meg a szép formai és tartalmi vonásait. A tartalmi vonások közül külön ki kell emelnünk az erkölcsösséget. Ezek szellemében nem lehet szép az irodalmi alkotás, amelynek tartalma nem fehér. Ismételten mutassunk rá arra, hogy a logikai, erkölcsi és esztétikai érték igen szoros kapcsolatban van egymással. Ha szigorúan elemezzük azt, amit szépnek mondunk, akkor kiderül, hogy az egyúttal megfelel a logikai és erkölcsi követelményeknek is. Viszont pl. a logikai meg nem értés és az erkölcsi meg nem értés az esztétikai élet területén is zavarokkal jár.

A szép formai vonásai közül az egység jelentse egyúttal a világnézet egységét is, az összhang pedig az összhangzatos együttélést is.

4. *Tárgyi cél.* A tananyag megértése, az erkölcsi vonatkozások kiaknázása és az esztétikai érzék ápolása után arra is kell törekednünk, hogy az ismeret megerősíttessék. Ha a megértés átéléssel kapcsolatos, akkor ez sokat jelent az ismeret megerősítése szempontjából is. Ezt a célt kell azután szolgálnunk megfelelő gyakorlással, összefoglalással, alkalmazással, ismétléssel. A gyakorlás szükségessége régi, de egyúttal örökké új követelmény is. Mind az ismeret állandósítása, mind a művelődési anyag világosabbá tétele érdekében sokat tehetünk, ha különböző szempontokból összefoglaljuk a tanítottakat. Végül megfelelő részlet-ismétlésekkel és évvégi (lehetőleg 3 heti) ismétléssel kell a tananyag megerősítését betetőznünk, a tanítás tárgyi célját biztosítanunk.

IV. *A gyakorlatiasság.* A törvény szerint a liceum gyakorlati irányú középiskola. Ezt a gyakorlatiasságot figyelembe kell vennünk mind a tananyag kiszemelésében, mind a tananyag átadása módjában. Ez a gyakorlatiasság nem jelent anyagiasságot, hanem valóságos feladatoknak eszményi szellemben való megoldását. Nem lehetünk merő elméletek hirdetői, hanem a gyakorlati élet feladatainak megoldására kell növendékeinket képesítenünk. Tanításunk nem lehet a légüres térben lebegő elvek hirdetése, hanem a földön járó, (de felfelé néző) ember anyagi, szellemi és erkölcsi szükségleteinek kielégítésére kell figyelmünket fordítanunk. A rászorultak segítségére kell lennünk. Így a vegytanban nem a képletek (strukturák) a lényegesek, hanem a gyakorlati életben észlelhető vegyi folyamatok megértése és ennek az ismeretnek a gyakorlati élet jobbá tétele érdekében való felhasználása. Az ásványtanban nem a kristályrendszerek a legfontosabbak, hanem az ásványoknak az ember háztartásában való jelentősége. Ha a természettanban a hajcsövességgel kapcsolatosan nem említjük a földnek a hajcsövességét, akkor a gyakorlatiasság szempontjából csonka munkát végeztünk. A magyar nyelv-tanban nem a meghatározásokon van a hangsúly, bár ezekre is szükség van, hanem azon, hogy a növendék a magyar nyelvhelyesség kérdéseiben otthonos legyen. Az irodalomban nem az elmélet, hanem

az olvasmány a lényeges. A történelem akkor követi a gyakorlatiaság útját, ha kérdéseivel a jelenben is eligazít. Ez az elv a kézimunka tanításában hasznos dolgok készítését is kívánja. A nevelési ismeretek területén pedig azt szorgalmazza, hogy azokat a valóság talajába ültessük. A legszükségesebb elméleti ismereten kívül különösen arra kell törekednünk, hogy sok gyakorlati irányítást adjunk. Így végig mehetünk a gyakorlatiasság szempontjából minden tantárgy munkáján.

Fokozottan fontos a gyakorlatiasság követelménye a leányok nevelésében. Csak gyakorlatias családi nevelésű példákkal, csak gyakorlati jellegű kézimunkával, csak gyakorlati háztartási törekvéssel stb. lehet egyrészt jó tanítónőket, másrészt jó családanyákat nevelni.

Általában arra kell törekednünk, hogy elveinket ne csak hirdessük, hanem azok értékét a gyakorlati élet valamely feladatának megoldásában mutassuk meg.

V. A *gyermek felé való fordulás*. A gyakorlatiasságnak egyik formája a gyermek felé való fordulás. A líceumban nem elméleti gyermektanulmányon van a hangsúly, hanem az élő gyermek megismerésén, valamint azon, hogy a megismerés alapján valóságos gyermekek irányítására vonatkozólag adjunk tanácsot. E cél érdekében szükség van arra, hogy a növendékek egyrészt mind a 4 éven át hospitáljanak a gyakorlóiskolában (vagy más népiskolában), másrészt arra is, hogy ezeket a megfigyeléseket rendszeresen megbeszéljük. Erre nemcsak azoknak van szükségük, akik a tanítói pályára készülnek, hanem azoknak is, akik más pályára törekszenek. A gyermek iránt való érdeklődést egyetemesebbé kell tennünk. Ezzel lényeges szolgálatot tehetünk a gyermekvédelem (és ezzel együtt a családvédelem és a nemzetvédelem) gondolatának. A nemzet jövője szempontjából sorsdöntő jelentőségű az, hogy jobban lássuk a gyermeket (a jövő nemzedéket), hogy élő gyermekekkel való foglalkozás révén jobban készüljünk elő a gyermekek iskolai és családi nevelésére. A leendő családapáknak, különösen a leendő családanyáknak igen nagy szükségük van arra, hogy valóságos gyermekek megfigyelésével kapcsolatosan kapjanak nevelői irányítást. Így kell a jövő nemzedékben a családiasság gondolatát ápolni.

Nemcsak a lélektanban és a nevelés tanban kell a gyermek felé fordulnunk, hanem ez a törekvés — a lehetőség szerint — más tantárgyakban is jusson kifejezésre. Így pl. az irodalom keretében fokozottabban keressük a gyermekekre és a családi életre vonatkozó irodalmi alkotásokat. A történelem keretében érintsük a gyermekek helyzetét egyes korokban, a testtanban és egészség tanban foglalkozunk a gyermek testi életével és a gyermek egészségügyével stb. A kézimunkával és a háztartástannal kapcsolatosan térjünk ki a gyermeknek e munkakörökkel kapcsolatos életére. Ezenkívül a gyermek felé való fordulást jelenti az is, hogy a különböző tantárgyak keretében egyrészt erősebben hangsúlyozzuk a népiskolai vonatkozásokat, másrészt pedig egy-egy megjegyzést teszünk arra vonatkozólag

is, hogy a tárgyalt tanítási tételt hogyan látja a gyermek. Ezzel az így értelmezett gyermektanulmányi gondolattal már most előkészítjük azt, hogy a jövőben az iskola (tanítónak, tanárnak készülők) és a család (más hivatásra készülők) munkája — a lehetőség szerint — összhangzatos legyen.

VI. Az ifjúság felé való fordulás. A gyermek felé való fordulás ikertestvére az ifjúság felé való fordulás. A gyermek iránt való érdeklődés felkeltése sok tekintetben függvénye az ifjúság iránt való érdeklődésnek. Az ifjúság felé való fordulás azt kívánja, hogy tanításunk középpontjában ne a tantárgyat, hanem a növendéket lásuk. A növendékben kell a kitűzött célokat elérnünk. Ezekhez a célokhoz a tantárgyak eszközt nyújtanak. A cél érdekében fokozottabban figyelemmel kell kísérnünk az ifjúság testi és lelki fejlődését. E fejlődéssel való foglalkozás értékes szempontokat ad mind a tananyag kiszemeléséhez, mind a tananyag feldolgozásához. Ez a tanulmány is elvezet ahhoz az igazsághoz, hogy a növendéket minél jobban bele kell vonnunk az új művelődési anyag megszerzése munkájába. Minden növendék cél. Azért ne csak azokkal foglalkozunk, akik jelentkezésükkel erre alkalmat adnak, hanem a visszahúzódo, a magabazárkózó növendéket is vonjuk bele az iskola közös munkájába. Az ifjúsággal való foglalkozás rátereli a figyelmet arra is, hogy a művelődési értékeket — a lehetőség szerint — a növendékekre vonatkoztatva tanítsuk.

Az ifjúság felé való fordulásnak hármas célja lehet. 1. A tanártestület értse meg a liceum ifjúságát. Ez a megértés azt jelenti, hogy eleinte úgy vesszük az ifjúságot amint van, és csak fokozatosan törekszünk arra, hogy a cél szerint törekedjék az ifjúság lelkivilágát kialakítani. Először megértést tanúsítunk, azután alkalmazkodást kívánunk a növendéktől. 2. A szülők értsék meg gyermekeiket. E gondolat megértése a szülői értekezleteknek egyik fontos feladata. 3. Az ifjúság értse meg önmagát. Ennek egyik megnyilatkozása az egészséges szellem az osztálytársadalomban és az iskolatársadalomban. 4. A lehetőség szerint vessük meg az alapját annak is, hogy a növendékek majdan mint felnőttek is értsék meg az ifjúságot.

Az ifjúság felé való fordulásnak három formája van. 1. Az ifjúság gondozása a tantárgyakkal kapcsolatosan. 2. A tanítás óráján — a tananyagtól függetlenül — az ifjúság gondozása. 3. Az órán kívül, azaz az ifjúságnak négyszemközt való gondozása.

1. Az ifjúság felé való fordulás kérdésének azt a formáját, amely a tantárgyakkal kapcsolatos, elintéztük akkor, amikor a nevelői vonatkozásokról beszéltünk.

2. Nemcsak a tananyaggal kapcsolatosan, hanem adott esetekben attól függetlenül kell az órán egyes növendékekkel foglalkoznunk. Ezek legtöbbször az egész osztályt is érdeklik. Ilyen adott esetek rövid megbeszélésével sokszor nagyobb lépésekben haladunk a nevelés célja felé, mint bármely tananyaggal. Minden tanárnak anynyira kell foglalkoznia az ifjúságtanulmány kérdésével, hogy ilyen adott esetek érdekeljék, hogy az ifjúság testi és lelki világát meg-

értse és a megértés alapján a helyes fejlődést szeretettel elősegítse. A hivatásra nevelés óráján csakis ezzel a kérdéssel foglalkozunk.

3. Lehetnek olyan esetek, amelyek elintézése négy szemközt való beszélgetést kívánnak. A lélek olyan finom alkotás, hogy egyrészt néha csak négy szemközt szólaltatható meg, másrészt pedig akárhányszor csak a négy szemközt adott tanácsot hajlandó követni. Sokszor csak a négy szemközt teremtetett lelki kapcsolat indítja meg a növedéket a helyes útra.

Az ifjúság felé való fordulás mindhárom formájában arra kell törekednünk, hogy a növedéket önmagához közelebb vezessük, s arra, hogy önismerete alapján az önnevelés útjára irányítsuk.

Minden tantárgy tanítása a művelődésnek mindig csak egy töredékét képviseli, a gyermek és az ifjúság felé való fordulás ellenben egészen, a cél teljességére irányítja a figyelmet. A tantárgy hajlamos töredék-ember nevelésére, az ifjúság felé való fordulás egész emberre törekszik. Az ifjúság felé való fordulás célozza a test és a lélek összhangzatos fejlődését, törekszik arra, hogy az értelem fejlődése összhangban legyen az érzelmi és az akarati élet erősödésével. A líceumban vezetendő személyi lap (egyéni lap, jellem-lap) is segít bennünket az ifjúság felé való fordulásban.

Ha figyelembe vesszük azt, hogy egy-egy hibánk leküzdése sokszor összehasonlíthatatlanul nehezebb, mint a leckék egész tömegének megtanulása, akkor éreznünk kell, hogy a magyarság értékesebb arculata érdekében együttes erővel kell az ifjúság felé fordulnunk s bár az erkölcsi hibák ellen való küzdés általában igen nehéz feladata, a tapasztalat azt igazolja, hogy éppen a magyarságunkra való hivatkozásunkkal tudunk e téren legtöbb eredményt elérni. Ha éreztetjük, hogy valamely erkölcsi hiba az ifjúság hazafiságát kisebbíti, akkor erősebben megindul az erkölcsi hiba leküzdése.

A logikai, az erkölcsi és az esztétikai célokra való törekvésre nemcsak az egyes tantárgyak tanításában van szükség, hanem ezeket szemelőtt kell tartanunk az ifjúságnak mindennemű irányításában is. Minden egyes növedék értelmét külön is kell felvilágosítani. Külön kell az érzelmi világot nemesíteni, külön is kell az akarati életét erősíteni, külön is kell az ízlését fejleszteni. Szükség van arra, hogy minden növedék mind logikailag, mind erkölcsileg, mind esztétikailag mind nagyobb és nagyobb önállóságra jusson. Ez az önállóság az önnevelésben is jusson kifejezésre.

VII. *A felnőttek felé való fordulás.* A líceum gyakorlatias irányja azt kívánja, hogy nemcsak a gyermek és az ifjúság felé, hanem a teljes emberi társadalom felé, azaz a felnőttek felé is, irányítsuk a figyelmet. E figyelemben lényeges szerep jut a nép gondolatának. Ez azt jelenti, fordítsunk fokozott gondot arra, hogy az embert, a magyar embert, a magyar népet lényegében megismerjük. Törekedjünk arra, hogy az ifjúságban kifejlődjék az emberekkel való bázismód helyes érzéke. Mindezek alapján kellemesebb együttélést szorgalmazzunk. A lehetőség szerint minden tantárgy keretében és

a tantárgyakon kívül is minden lehető módon törekedjünk arra, hogy az ifjúság emberismeretre jusson, és tanulja meg az emberekkel való bánásmód művészetét. Így fokozott gondot fordítsunk arra, hogy az embert bemutassuk az irodalom, a földrajz, a történelem stb. keretében. Nézzük meg, milyennek látjuk az embert a természet három világával (a növénytannal, az állattannal és az ásványtannal) kapcsolatosan, milyen a technikában, milyen a művészetekben stb.? E közben állandóan keressük, hogyan szolgálhatjuk az emberiesebb együttélést.

Annak jelzésére, hogy itt nem elméleti eszmefuttatásokról, hanem gyakorlati célokról van szó, a felnőttek felé való fordulás 5 irányára hívjuk fel a figyelmet. 1. Az ifjúság értse meg a tanártestületet. (Ez viszonzása annak a követelésnek, mely így hangzik: a tanártestület értse meg az ifjúságot.) 2. Az ifjúság értse meg szüleit. (Ez viszonzása annak, hogy a szülők értsék meg gyermekeiket.) 3. Az ifjúság — mint ifjúság — egészséges módon illeszkedjék bele a mai felnőttek társadalmába. 4. Az ifjúságban ébresszük fel azt a vágyat, hogy majdan felnőtt korában valósítsa meg a legszebb, a legigazságosabb társadalmi életet, a legtökéletesebb nemzeti közösséget. 5. Az ifjúságnak legyen érzéke a nép szociális helyzete iránt.

Lényeges kérdés ezek szolgálatában a következő: „Hogyan esnék ez nekem?” Nyilvánvaló, hogy sokkal szebb társadalmi életet lehet teremteni, ha mindenki minden cselekvése előtt felvetné magában ezt a kérdést. S hogy a növendék majdan ilyen kellemesebb társadalmi életnek lehessen a kezdeményezője vagy folytatója, kívánjuk meg, hogy a — lehetőség szerint — minden cselekvése előtt vesse fel magában a jelzett kérdést. S ha vannak helyzetek, amelyekre ezzel a kérdéssel nem lehetne feleletet kapni, akkor van még egy kérdésünk, amely — a kivételektől eltekintve — minden egyes esetben eligazít. A kérdés így hangzik: „Mit mond az adott esettel kapcsolatosan — a nemzetben és hitben gyökerező — lelkiismeretem?” Kövessük a lelkiismeret szavát!

VIII. Az *önmagunk felé való fordulás*. Az önmagunk felé való fordulás a tanár befelé való tekintését jelenti. A tanár az iskola lelke. Így minden előző elv lényegében a legutolsó követelmény függvénye. Az utasításban hangoztatott elvek általában akkor valósulnak meg, illetőleg akkor valósulhatnak meg, ha azokat előbb a tanár önmagában életre keltette.

Dr. Padányi-Frank Antal.



Ifjúságunk önképzése.

Az emberi természetből következik, hogy az önként vállalt munkát mindig szívesebben, több kedvvel és sikeresebben végzi, mint a rákényszerítettet. Az a hatalmas energiámennyiség, amelyet egy áttáncolt báli éjszaka vagy egy 3000 m magas hegycsúcs megmásása közben kifejt, mert a maga jószántából teszi, élvezetet, szórakozást kelt, míg a műhelyben, vagy a katonai szolgálatban, mert kényszer alatt fejt ki, keserves verejtékezéssel, zúgolódással találkozunk.

A hajlamok adottságának irányában, az egyéni akaratnak szabad lendülete, hihetetlen könnyűséggel szárnyra kap és képes olyan magasságba jutni, ahová kényszer sohasem emelhetne volna.

Nemcsak szépíróink élettörténetéből s a nagy világegyéniségek fejlődéséből látjuk ezt, hanem közvetlen tapasztalásból, akik az ifjúság nevelésével évtizedeken át foglalkozunk, minő nagy értéklényben áll a szabad munka a kötelező felett. Az igazi, értékes, termékeny, gyümölcsöző erő kifejtés mindig az önként vállalt, a kötelező munkától elkülönülő, többletmunkában jelentkezik. Mert ebben az önkéntes többletmunkában nyugszik a legbensőbb, legőszintébb tárgyszeretet, a legmegfelelőbb egyéni hangoltság munkakészségével.

Az iskolában a kiszabott munkakör csak az uszoda zárt medencéje, míg a szabad munkavállalás, a versenypálya. Ezért nem tudjuk megérteni egyesek törekvését, akik ebből a versenypályából is gátaakkal körülfűrt magas iskolát akarnak alakítani. Már pedig az a kívánt „egységesítés” odavezet.

Az ifjúság önképzésében minden szaktanárnak része nyílik. Legnagyobb szerepet mégis az önképzőkör vezetőtanára vállal. Nagyon fontos tehát a vezetőtanár egyéniségének megválasztása. Mert ha a tanári munkában általánosságban jelentős tényező a tanár személyiségének szuggesztív hatása az ifjúságra, fokozottabb mértékben érvényesül ez az ifjúság önképzésének irányításában.

Az önképzés kiinduló pontja a kedv, az érdeklődéskeltés, az eredményretörékvés vágyának ébresztése, a szellemi vagy gyakorlati élet valamely irányában. Az ifjúban a céltudatos akaraterőnek megindítása, az önképzés erkölcsi jelentősége. Megindítani benne a vágyat mást is tenni, mint amire tanuló volta kötelezi. Sőt nemcsak mást, hanem többet, jobbat, a magábanbizásnak tudatát erősíti benne. Saját értékének, hivatottságának eszméletére tér. Munkája értékének hite, a célhozérkezés öröme, kiemelkedésének, versenyképességének erőérzete, a lélekfejlődés olyan fokozatai, melyet semmiféle kötelező munkával sem tudunk hasonló mértékben és gyorsasággal elérni.

Az önképzést vezető tanárban tehát meg kell lennie annak a kedélyi adottságnak, mellyel az ifjú lélek naív lelkesedését, érdeklődését fel tudja fogni, vele rezonál s annak tápot tud adni.

Az ifjúság önképzőkörének életét tehát teljesen a vezetőtanár lelkülete hatja át és irányítja. Ezért kár volna holmi újabb rendszabályokkal az ifjúságnak ezt az intézményét is kényszerzubbonyba

erőszakolni. A tanári testületek fontolják meg jól, melyik tagjukat bízzák meg az ifjúság önképzésének vezetésével, s ha megtalálták körükben a legmegfelelőbbet — bízzanak benne! Ne korlátozzák semmiféle felsőbb hatóságtól jóváhagyott szabvánnyal a munkáját, mert ezzel kiölik belőle éppen azt, ami a legbecsesebb benne, az egyéni jellegét. Fel kell tételeznünk, hogy a vezető tanár nemcsak az ifjúságnak, hanem a szabad munkálkodás szeretetétől áthatva, lelkesedéssel igyekszik megbiztatásának eleget tenni; becsvágyát helyezi bele, hogy a legkülönbet termelje ki.

Ennek azonban előfeltétele, élete, lehelete a — szabadság. Szabad kezét kell engedni tanárnak és ifjúságnak. A tanár mint láthatatlan kéz csak terel, irányít, tanácsol. Nem érezteti parancsnoki fölényét. Nem diktál, hanem szinte teljesen észrevétlenül, a háttérben rejtőzve, a legnagyobb tapintattal mozgat. Az ifjúságnak meg kell hagyni az illúzióját, hogy a maga lábán áll, saját belátásával irányítja függetlenül a maga sorsát. Higgye, hogy ez az ő egyesülete, amelyet nem hivatalos kényszer erőltet rá. Tekintse mint a maga kedvteléséből létrejött összeséget, ahol a saját akarata, szándéka, elgondolása érvényesül. Ezért nem helyeselhetjük némely vezetőtanárnak túlbuzgóságát, amikor a növendék előadásra kerülő dolgozatát kijavítja. A tanár csak tételt ad, s a tétel feldolgozásához (méret, jelentőség, forrástanulmány) tanáccsal szolgál. Nem utasít. Nem rendelkezik. Magára hagyja a növendéket. Küszködjék, vesződjék. De amit csinál, az az övé. Nem kell annak tökéletesnek lennie. Elég, ha a legjobb, amire a maga erejéből képes. Élvezze az alkotás munkájának izgmát; elégedetlenkedjék magával, vagy örüljön magának. Mind jelentős folyamatai szellemi érésének. A dolgozatok ne a tanár tudásáról, hanem vezetése ügyességéről tanúskodjanak. Még nagyobb hiba, ha a tanár a dolgozatok bírálatát előzetesen cenzurázza. A bírálatok adnak legtöbb alkalmat a növendékek megfigyelésének. S a bírálok véleményéből, s a szerző ellenvéleményéből nem egyszer hallottunk meglepő érettségről tanúskodó, talpraesett vitatkozásokat. A tanár véleménye maradjon legutolsónak. Ő nem vitatkozhat és nem diktálhat. Csak óvatosan összegezhet s a legnagyobb tapintattal, hogy semerre se bátson, meghozza végső ítéletét. Az emberi alkotó hiúság már az ifjában megvan. S a legnagyobb óvatosságot kívánja, nehogy sérelmével elkedvetlenítsük vagy érdemetlenül fel-tűzeljük. A legnagyobb mértékű tárgyilagossággal fogalmazza meg a tanár állásfoglalását. Az igazságtalanság mindig fáj, de különösen az igazságban még hívó és csalódást még nem szenvedett ifjúnak. Hány érdemetlenül szenvedett kudarc riasztott már el ifjakat az önképzés munkájától. Meghasonlott környezetével vagy önmagával.

A bírálatokat és felülbírálatokat nyilvános felolvastatásuk előtt a tanár ne is lássa. Ha egyszeri hallás után a tanár nem tud állástfoglalni, halassza el a következő gyűlésre. Addigra elolvassa a dolgozatot s a bírálatokat és képes lesz mindenkit kielégítő ítélethozatalra. Ha a növendék látja, hogy tanára ilyen komoly mérlegelésre méltatja, szívesen megnyugszik ítéletében, még ha kedvezőtlen is.

Tehát ne zsinóron pergő, tanártól előzetesen kivásalt dolgozatok és bírálatok zörögjenek a gyűléseken, hanem érződjék rajtuk a közös munka verejtékszága. A gyűlések nem pompaalkalmak, hanem kovácsműhelyek, ahol kemény pörölycsapásokkal alakítják az alkotó embert.

A vezetőtanár puhatolja ki kartársainál, melyik diáknak mire van különös hajlandósága, s igyekezzék őt abban az irányban ösztönözni. A vezetőtanárnak nagy segítségére lehetnek a tanártestület többi tagjai. Helytelen dolog tehát, amikor a tanártestület taláalomra, szinte áldozatként kiveti magából egyik tagját, s nem tördelve rátermettséggel, hozzáértéssel, egyszerűen reátukmálja az ifjúság önképzésének vezetését, csak azért, mert a tanári mellékteendőkben (könyvtáros, osztályfőnökség) neki már más nem jutott, s így aztán az illető, nagy kelletlenül, éppen csak, hogy az évvégi értéktáblán nyoma legyen, — vonszolja az ifjúsági egyesületet a maga s a növendékek győtrelmére. Méltán nevezi ilyenkor a diákok csúfneve „önkínzó” körnek.

A tanártestület azzal, hogy valamely tagjára bízza az önképzőkör vezetését, még nem vetette el magától annak gondját. Érdeklődjék a működése iránt, segítsen a vezetőtanárnak tanácsával, ötleteivel. Amennyire ellenségei vagyunk mindenféle egységesítésnek, bénító utasításnak, lelketölő uniformizálásnak, annyira hívei vagyunk, hogy a tanártestület egyetemleges gondja istápolja a vezetőtanár szándékait. Semmi sablon, gépiesség, mert az gyilkosa az egyéninek. Legyen meg minden önképzőkörnek a maga egyéni bélyege. Ne egy központilag kigondolt élettelen sémákban feszengjenek. Versenyezzenek az intézetek mennél eredetibb, mennél értékeesebb sajátos jellegre.

A legnagyobb mértékben kárhoztatnunk kell minden olyan törekvést, amely egységes szabályzattal akarná az önképzőkörök működését gúzsba kötni. Éppen elég szabályzat bénít már tanárt és növendéket egyaránt a kötelező munkában, legalább itt hagyjunk még számukra egy kis szabad levegőt. Igazán meglep, hogy még a tanárok köréből is kiszabadulnak ilyen kívánalmak. Meglep, hogy még a tanárok közül is akadjon, aki jóhiszemű elfogultságában azt higgye, hogy az önképzésnek általa kigondolt formája a legtökéletesebb, amelynél jobbat más nem találhat, tehát ezt kell ráerőszakolni minden intézetre. Ez már túlmege a meggyőződés határán.

Az egységesítésnek, elvi okokon kívül, gyakorlati szempontból is ellenzői vagyunk. Különbséget kell tenni városi és vidéki, fiú- és leány, internátussal vagy a nélkül fennálló egyházi és világi iskolák önképzőköre között. Ha irányvonaluk közös lehet is — a növendékek hajlamának szabad kifejlesztése — az iskolák jellege, külső körülmények lényegesen befolyásolják az önképzés természetét. Mennyivel könnyebb gyűléseket tartani internátussal egybekötött intézetekben, ahol az ifjúság a vezetőtanár rendelkezésére áll és nem kell órákat vesztegetnie a külön bejövételre. Mennyivel könnyebb gyűlést tartani az olyan intézetben, ahol a gyűlések megtartására megfelelő

helyiség áll rendelkezésre, mint az olyan intézetben, mely állami létere évtizedeken bujdosik bérhárról bérházra és teljesen pedagógiaellenes osztálytermeken kívül, olyan helyiséggel nem rendelkezik, ahol az egész ifjúság jelenlétében kísérleti, vagy zenei előadásokat lehetne tartani.

Meg kell bízunk a vezetőtanárban, hogy tudja, milyen elvszerűségeknek és időszerűségeknek, milyen tárgyköröknek és irányzatoknak kell tért engednie a reábizott ifjúság iskolán kívüli nevelésében. Egységes alapszabályzat — mint minden egyesületben — csak nagyjában körvonalazhatja néhány ponttal az egyesület működését (tisztikar, tagok joga és kötelessége stb.). A tanári vezetés felügyeletét gyakorolják a kartársak s a felettes hatóságok, de nem előírásokkal, hanem ajánlással és észrevételezéssel. Minden intézet önképzőköre a maga sajátlagos körülményeinek megfelelően alkossa meg — az alapszabályokon kívül — a maga rendtartását. Ha másokéban jót talál, belátása szerint átveheti.

A tanári testület tekintse az ifjúság önképzőkörét a növendékek összességének élettől lüktető szervének. Vezesse szükségének meggyőződése, melynek ápolását komoly feladatának tekinti, s ne engedje, hogy az csak az ifjúság nevelésének, mint holmi szükséges rossz függvényeként tengődjék, amelynek éppen csak az iskolai Rendtartás követelménye ad létjogosultságot.

A legtöbb tanártestület az önképzőkör működéséről tudomást sem vesz. Egyáltalában nem érdekli. Sorsát rábízza a vezetőtanárra. Pedig a vezetőtanárnak munkáját nemcsak megkönnyíti, de eredményesebbé teszi, ha az ifjúság azt látja, hogy önképzőköri munkája nemcsak az áldozatul kivett vezetőtanár vesszőparipája, hanem az egész tanártestület érdeklődésének tárgya. A szaktanárnak a gyűlésen való megjelenése, amikor az általa kijelölt tétellel, az általa előkészített növendék bemutatkozik, a legszebb erkölcsi jutalma a növendék buzgalmanak. Felszólalásában a dicséret vagy kifogás tanulságosabb, maradandóbb értékű a növendékre, egy sereg kötelező óraszámnál.

Az önképzőkör vezetését tehát nem szabad egyszerűen csak kiosztani, hanem kell, hogy az egész tanártestület ügyévé legyen. A növendék önképzőköri működésében nyílik ugyanis a szaktanárnak leginkább alkalma a növendékek egyéniségének megismerésére. A növendék lélekjelenlétét, szellemi érettségét, felfogása önállóságát, ízlését, alakító képességét, talpraesettségét hol ismerheti meg jobban a tanár, mint a növendék hajlamát kifejező tétel szabad feldolgozásában, előadásában s a bíráló megjegyzésekre adott rögtönzött feleleteiben.

A tanártestület közös érdeklődése fogja végét vetni annak a bizonyos tekintetben már anakronizmussá váló kifogásnak, mintha az önképzőkörök működése még mindig csak egyoldalú szépirodalmi tevékenységben merülne ki. Három évtizedet meghaladó — és pedig különböző jellegű iskolában — folytatott vezetőtanári működésünkben erre példa nem akadt. S azt hisszük, így van ez más isko-

lában is. A vezetőtanár mozgékonyasága kell, hogy magával ragadja a kartársak érdeklődését. A gyűlések műsorába adjon helyet minden szaktárgynak, és ne mulassza el időszerű események feldolgozását. Szentgyörgyi megnyeri a Nobel-díjat. A legközelebbi gyűlésen már előadást tart valamelyik vegyészeti iránt érdeklődő növendék a vitaminról s a feltalálóról. D'Annunzio meghal. Irodalmi kérdésekkel foglalkozó növendék előadást tart a nagy olasz íróról. Budapesten eucharisztikus kongresszust tartanak. Előadást tartatunk ennek valósi, nemzeti, politikai, közgazdasági, társadalmi jelentőségéről. Zenei, művészi, társadalmi aktualitások eleveenségét nyújtanak az önképzőkori életnek. A feldolgozót is jobban ingerli, a hallgatók figyelmét is jobban érdekli. S a mellett a növendék napi tájékozottságát is bővíti. Így válik az önképzőkör a növendékek saját iskolájává, ahová beáramlik a folyó élet és egyik tanítja a másikat. A növendékek életkörülményei különbözők. Az egyik szegényebb, egyszerűbb körben él, nincs módja könyv, újság, utazás, hangverseny, színház, társadalmi érintkezés útján olyan kulturális magaslatra emelkednie, mint a jobb módúnak, akinek mindez rendelkezésére áll. De nemcsak a műveltség volumenje tágul így a növendékben, hanem műveltsége alapossága, mélysége is. Mert megtanulják egymástól, hogyan kell valamilyen kérdésben komolyan elmélyedni, anyagot gyűjteni, kapcsolatokat keresni s a szerzett tudást tetszetősen népszerűsíteni. Tehát a művelt ember segíti itt a tanítómestert. A pusztán versfaragó önképzőkörök divatja már régen elmúlt. S kár az intézményt elavult kifogásokkal korholni. Az ügy iránt komolyan érdeklődők nagyobb szolgálatot tesznek, ha van életrevaló, konkrét formába öltöztetett gondolatuk. Ködös stilisztikai általánosságokból nem lehet életet teremteni. Az önképzés pedig élet, még pedig a javából.

Az önképzőkör működését azonban nemcsak a tanártestület érdeklődése, hanem a felsőbb hatóságok támogatása élteti. Az olyan intézkedés, mint a minő az önképzőkör tagdíjak eltörlése, nem mutat éppen az önképzés jelentőségének kellő értékelésére. Miért kívánják a Rendtartásban az önképzőkörök alakulását, ha más oldalról elfürészelik a gerincüket. A Rendtartás megkívánja Sportkör, Vöröskereszt Egyesület, Segítő Egyesület szervezését is. Ezeknek meghagyja a tagdíjfizetés kötelezettségét. Egyedül csak az önképzőkörét szüntették meg. Miért ez a lefokozás? Kevesebbet ér? Akkor szüntessük meg. Az talán mégsem tételezhető fel, hogy a rendelkező a tagdíjak feleslegességét tartotta volna szem előtt intézkedésekor. Hát hogyan buzdítsuk a tanulókat munkára, ha nem jutalmazzuk? Miből vegyünk jutalomkönyveket? Honnan vegyünk pályadíjakat? Hogyan foglalkoztassuk a növendékeket, ha nem veszünk könyvet? Az ifjúsági könyvtár évi dotációja olyan csekély, hogy abból a kötelező olvasmányok fedezése is csak szegényesen telik. Eből az ifjúsági könyvtárból nem lehet önképzést fejleszteni. Azt talán csak még sem gondolja senki, hogy könyv nélkül is lehet dolgozni. Azt hisszük, ebben az intézkedésben egyáltalában nem szere-

pelt gondolat. Nagyon erőtlen szociális jóakarát sugallhatta csak. A szülők éveleji kiadásait akarta egy pengővel csökkenteni. A szülők talán éppen ezt a pengőt fizették volna meg legszívesebben, a sok pengő közül. Az önképzőkörnek jelenleg egy fillér jövedelme sincs.

Az önképzőköröknek jövedelmét megszüntették, de ugyanakkor hivatalos helyről elhangzik a követelés: az ifjúság tanulmányozza az elszakított részek irodalmát. A gondolat szép. De történt-e intézkedés, hogy ez az irodalom az ifjúság kezébe jusson?

Vannak, akik az önképzéstől várják az „új magyar diáktípus” kialakítását. Ez igen szépen hangzik, de nem hallottuk, milyen legyen az. Miben különbözzék az új a régitől? Mi volt a régiben rossz, hogy azt elhagyjuk, s mi az újban a jobb. Mi eddig csak egy diáktípust ismertünk. Minden nevelőnek időközön felülemelkedő diákideálja, a tiszta erkölcsi, vallásos és hazafias lelkületű, munkaszereztetől vezérelt, minden szépért lelkesülő, a haladás irányát követő, elszánt akarátú, kötelességtudó, önzetlen és önfeláldozó életre edzett ifjú. A nevelésnek örök eszményei vannak. Divatok, jelszavak változhatnak, de eszmények soha. Korok szerint az eszményt megvalósító módszerek változhatnak, de nem maga az eszmény. A nevelésnek csak egy célja lehet, az ifjában a lélek erőit egyensúlyban a legtökéletesebben kifejleszteni. Melyiket veszi majd az élet igénybe, ezt a kor igénye határozza meg. Az általános emberi ideál kialakítása a nevelés egyetemleges feladata. Az önképzés az egyénit igyekszik kifejleszteni. Ez a tornya az épületnek, amelyhez szilárd egységben kapcsolódik az egész.

Olvastunk arról is, hogy a „korszerűség és életszerűség”-et szolgálja az önképzés. Bár a korszerűség és életszerűség elválasztása, nehezen képzelhető. Hiszen minden kor a maga eszmei belátása szerint nevel, a maga életkövetelményeihez hangolja az ifjúságot. Egy kor sem hiszi magáról, hogy életeszmenye csak időszakos jelenség, s így nevelésében megkülönböztessen örök és csak a kor szellemét betöltő eszméket. A megtestesült koreszmét az örök eszmék tárházába igyekszik emelni. Az ember eszménye örök, s a kor a tökéletesedésnek csak egyik-másik folyamatát törekszik szolgálni.

Az önképzés jelentőségének teljes tudatában, aminek az igazságaról nemcsak jeleseink élettörténete győz meg, kívánjuk az ifjúság teljes összességének belevonását a munkába. Nem lehet azt az egyesek kedvére bízni, akar-e résztvenni vagy sem. Minden növendékben van valami hajlam valamiféle irányban. A nevelés feladata ezt kipuhatolni. Az ifjú magától talán sohasem jön rá. A nagy tehetség is elsorvad, ha nem kedveznek a körülmények. De az a tehetség, amelynek kiművelése még nem jelent alkotó képességet, csak átlagos egyéni fajsúlyának emelését, teljesen könnyű átlagba süpped, ha nem műveljük ki benne az egyénit. Éppen azért, mert az egész ifjúság szellemi fejlődése szempontjából — hiszen a tanítás körében is egyre több tért nyer — annyira jelentőséges az öntevékenység, óvunk kell a szabadságát. Szabadság nélkül nincs öntevékenység. A

szabadság korlátozásának mértékében válik az öntevékenység kényszermunkává. A növendék hajlamát ki kell nyomozni, táplálni és irányítani, de nem korlátozni. Ezért nem vagyunk hívei az önképzőköri szakosztály-rendszernek. Ez megbontja a vezetés egységét. A szakosztályokat a szaktanárok vezetik s így lassanként szakórává alakul. Különbösen sem helyeselhetjük a növendékeknek szakok szerinti csoportosítását. A gyűléseken legyen ott az egész ifjúság. Ez a szereplésnek nemcsak nagyobb nyilvánosságot ad, de bizonyos ünnepegyességet is. Egy jól sikerült vegytani előadás, vagy vetített képekkel kísért útleírás esetleg kedvet deríthet olyan növendékben is, aki előzőleg talán sohasem gondolt arra, hogy hasonló kérdésekkel foglalkozzék.

Az önképzőköri tagság s a munkában való részvétel legyen minden növendékre kötelező. A gyűléseken pedig mindig az egész ifjúság vegyen részt. Ahol a növendékek száma, vagy az intézet kedvezőtlen körülményei (megfelelő terem hiány) ezt megnehezítik, ott az önképzőkört két tagozatra oszthatjuk, egy alsóbbra (I., II., III. osztály) s egy felsőbbre (IV., V. osztály).

Jól esett a növendékeknek önképzőköri működésének modern színvonalú értékelését hallanunk *Pintér Jenő* dr. főigazgató ajkairól, aki a növendékek önképző munkáját annyira becsüli, hogy szükségesnek tartaná a növendék önképző szorgalmának és eredményességének beszámítását a megfelelő szaktárgy osztályzatába. Nagyon értékes és méltányos felfogás. Így aztán nem fordulna elő többé az az eset, hogy a szaktanárnak csak heves harccal sikerül növendékének jeles osztályzatát a képesítón kiverekedni, mivel képesítői feleletének irodalomtörténeti tartalma nem ütötte meg a kellő mértéket, holott a növendék ritka emlékezőtehetsége a verstanulásnak és olvasásnak olyan szenvedélyét fejlesztette ki benne, hogy számtalan iskolai és nyilvános szereplésen kívül a saját gyönyörűségére olyan irodalmi tájékozottságra tett szert, hogy az irodalomnak igazi belső ismeretében messze felülmúlta azokat, akik pusztán évszámok, nevek és címek sokaságával csak irodalmi kéregműveltségüket fitogtatták.

Az iskolai tanulmány az egyén szellemi életének csak alapvetése. Általános talajelőkészítés. Az önképzés ebből az ismerethalmazból alakítja ki az egyént. Az egyéni adottságnak — ez az őserő — kiművelése a nevelés legértékesebb munkája. Az általános iskolai készség magában csak átlagos kultúrát ad. Teremtő erő nincs benne. Csak foglalat. Az önképzésben lüktet termelő életerő. Munkácsy, Goldmark, Berzsenyi, Petőfi, Arany stb. az önképzésnek klasszikus példái. Az önképzéssel naggyá emelkedett esetleg érezheti később iskolai készségének csorbáját, de azért nagyot teremthet (Munkácsy, Hunyadi János, Beethoven). De a csak iskolai tanultságára támaszkodó, jelentős, értékes munkára sohasem képes. Még a mindennapi élet közkatonáinak is önképzésük adja meg rangját. Aki az utolsó vizsgálatával befejezettnek tekintí szelleme művelését s azon túl csak mozival, újsággal és ponyvaregénnyel táplálja szellemét, lehet egészen becsületes aktagyári napszámos, de vezetőhelyre — az

ügykör javára — sohasem lesz alkalmas, mivel utasítások merev végrehajtásán kívül, önálló gondolattermelésre, világos ítéletalkotásra, a termelő erőnek teljes hiányában szenvedő agyugarával, alkalmatlan.

Ha tehát termelő egyéni értékeket akarunk adni a hazának, szabadítsuk fel lélekérésének minden korlátját. Repüljön mint a postagalamb. Meglelve a maga irányát, kövesse szabadon teremtő ösztönét.

Az ifjúság önképzését azonban csak úgy tudjuk értelme szerinti szolgálni, ha időt kapunk hozzá. Mert a tanítóképző ifjúságának mai kötelező elfoglaltságán kívül már gyötres számba megy, ha hajlamának megfelelő, szabad szorgalmi munkát is követelünk tőle. Az iskola napi átlagos 6 órai kötöttségével jár ugyanannyi órára való készség. Ezen kívül zenegyakorlóórák, kötelező olvasmányok stb. Mikor foglalkozzék már most még külön valamely hajlamának megfelelő tárggyal? Mikor olvasson, gyűjtsön anyagot, dolgozza fel az anyagát, készüljön az előadására? S a tetejébe könyvet nem kapunk, ígykezetét nem jutalmazzuk.

Az örömmel fogadott tanítói akadémia, reméljük, ennek a kérdésnek is meghozza végre üdvös megoldását. Az akadémiai nevelés fel fogja ismerni és kellő jelentőségéhez fogja juttatni tanítójelöltjeink önképzését. Levegőt, szabadságot biztosít egyéniségük fejlődésének. Segédeszközöket és időt bocsát rendelkezésükre, s az önképzés, nem mint jelenleg, csak salangként fityeg majd tanítónak alakulásukon, hanem a jelölt a katedra egyeduralkodója alól felszabadulva, saját egyéni erejének és képességének irányában fejlődik majd emberré és mesterré.

Dr. Radnai Oszkár.



KISEBB KÖZLEMÉNYEK

Egy körzeti iskolafelügyelő tapasztalatai.

Röviddel a közoktatásügyi igazgatásról szóló 1935: VI. t.-c. megjelenése után a tanügyi kormány kiadta a körzeti iskolafelügyelői Utasítást (7000—1935. eln. sz.), majd megjelent az első körzeti iskolafelügyelők névsora. Minden megtörtént hát, hogy a nagyfentosságú munka megindulhasson.

Az ország összes népiskolái 324 iskolakörzetbe osztattak be. Ebből tizenkettőt a székesfőváros iskolái alkottak s így 312 állami rendszerű iskolakörzetben indult meg az 1935—36. isk. évben az új iskolafelügyelői tevékenység. A szerzett tapasztalatok alapján azóta a körzetek számát megnövelték. Ilyen módon egy-egy körzeti iskolafelügyelőre kevesebb iskola esett, ami a felügyelet alaposságát fokozta. Az első évben a 312 iskolafelügyelő közül 28 volt ttóképző-int. igazgató, tanár és gyakorlóisk. tanító. Az összes áll. iskolafelügyelők 9%-a eredt tehát a tanítóképzési munkakörből, 91%-át pedig a néptanítói kar szolgáltatta. Fontosabb azonban ennél a szá-

zalekos megoszlásnál az, hogy a tankerületek mindegyikében működött és működik 3—4 iskolafelügyelői tanártársunk. Magam is abban a szerencsében részesültem, hogy körzeti iskolafelügyelői megbízatást kaptam. Ebben a megbízatásomban sok értékes tapasztalott, mélyen bevésődő élményt szereztem.

Hetenként volt egy szabad napom, ilyenkor elindultam körzetembe. A hét egyik napján leszálltam tehát a tanítóképzői tanári katedráról és mentem ki az életbe, a község belterületére, többtanító osztott iskolákhoz, azután kilométerekre terjedő kocsit után a tanyai iskolákhoz. Itt beszélek tanítókkal, tanítónőkkel, lelkészekkel, jegyzőkkel, községi tisztviselőkkel, törzskönyvvezetőkkel, községi orvossal, gazdákkal és szegény „nincstelen” mezei munkásokkal, földbirtokosokkal és földtelen szegényekkel, tantermeket, iskolákat, alföldi határrészeket vizsgálók. Látom a földet, a növényvilágot, az állatokat, az embert. Az ember, a nép küzdelmét az életért, a kenyérért, a lélekért. Reggel öt órakor kelek, vonaton utazom, sokszor 40—50 km-t kocsin a tanyai iskolák felé és vissza, subában, s este 7 óra után érkezem haza fáradtan. S mégis őszintén vallom, le kell szállnunk a tanítóképző katedrája mellől s ki kell mennünk az életbe. Mennyi életélmény gazdagítja lelkünket! Ez kell. A valóságos élet ismerete. Tudom, hogy ez más és más árnyalatú minden tanítóképző környékén, de az árnyalatok gazdagsága az élet, a magyar nép küzdelmes élete, a népiskola erre az életre nevel. Ehhez látni kell azt az életkörnyezetet is, amelyben munkáját végzi, látni kell a Jancsikát, Miskákat, Juliskákat, Mariskákat is, akiket az életküzdelemre felfegyverez, segít. Látni a tanyai tanítók otthonát, gazdaságát, azt az egész környezetet és gyermeksereget, akiket nevel s így alkotni véleményyt.

Egy év tapasztalatát nehéz lenne egy cikkben vázolni is. Így hát csak részleteket emelek ki. Mozaikszerű lesz tehát a kép, amit kialakítani törekszem, de talán így is bepillantást enged az Alföld egy részének életébe.

Körzetem 18—20.000 lakosú község. Lakói r. kat. vallásúak, iskolái is r. kat. iskolák. Mezőgazdaságból él a nép, gyümölcs- és szőlőkultúra is van. A föld elég gyenge minőségű, homokostalajú. A birtokmegoszlás egyenletes.

Az iskolaépületek a gróf Klebelsberg Kunó által létrehozott tanyai iskolai építési akció alkalmával épültek jórészen. Szépek. Hogy mi volt itt azelőtt? Elhanyagolt vályogfalú, apróablakú parasztházakban voltak az iskolák a tanyákon, a községben pedig földszintes régi épületben utcára nyíló tantermekben folyt a tanítás. Most emeletes, szép iskolaépület áll a község főterén s mellette a régi községháza szerénykedik.

Csak hogy ennek a nagymérvű építkezésnek az árnyoldala az, hogy az egyházközségnek 360.000 P tartozása volt még s ebből 30.000 P a tantestület fizeteshátraléka. Van olyan tanítópár, akinek 2500—3000 P követelése van az iskolafenntartó egyházközséggel szemben. Ez bizony súlyos helyzet, a tanító lelki állapotára is ha-

tása lehet, gondoltam. Gyermekeket iskoláztatni a városban így súlyos feladat. 18 belterületi tanító (13 nő és 5 férfi) és 21 tanyai tanító tartozik körzetembe.

A beírt tanulók száma: I. o. 654, II. o. 613, III. o. 544, IV. o. 480, V. o. 264, VI. o. 142. Általánosirányú továbbképzőbe beírtak száma: 908. Itt a számok beszélnek. A negyedik elemi osztályt 3 gyermek közül csak 2 végzi el, a VI. o.-t pedig 4, 5 gyermek. Enyhíti a helyzetet, hogy r. kat. polgáriiskola is működik (vegyes jellegű: fiú-leány együtt). Általában jellemző a tanyai iskolák tanítólétszámánál is a IV. o. után a meredek esés pl. III. o. 38, IV. o. 32, V. o. 19, VI. o. 9; másik tanyai iskolánál: I. o. 18, II. o. 14, III. o. 14, IV. o. 12, V. o. 3, VI. o. 1. a tanulók száma. Mi lehet az oka? A súlyos gazdasági helyzet. Népünk gyermekét kénytelen elszegődteetni állatpásztornak, vagy a tanyásgazda a saját gyermekét is ilyen munkára fogja, hogy neki fogadni és fizetni ne kelljen.

Az egyik tanyai iskolában az I. o. nagyon gyengén olvas és ír. A II. o.-ban sokkal jobb az eredmény. A tanító ugyanaz. Mi lehet az oka? A következő feleletet kaptam. Az elmúlt évben (1935.) nagyon gyenge volt a takarmánytermés. Télen is, amíg csak lehetséges volt, legeltették az állatokat. Drága nagyon az eleség. De az állatok mellé pásztor is kell, a gyerek (az I. osztályos is) az állatokat őrizte a télen. Enyhe volt a tél, kevés volt a hó. A gyerekek otthon sem az olvasást, se pedig az írást nem gyakorolhatták. Pedig tanyán ez szükséges otthon is. Ime a gazdasági élet hatása az I. o.-ban. A községben szegény asszonyok jönnek az igazgatói irodába. Csodálatos a kérésük: járjam ki Kecskeméten a gyermekmenhelyen, hogy ne adjanak ki a gazdákhöz nevelésre menhelyi gyerekeket. Ezekért a menhely a gazdáknak havonta 6—8 P-t fizet, ruházza és könyvvel, tanszerrel is ellátja a gyermekeket. A gazda ezeket is beállítja liba-, birka- és malacpásztornak. Még ő kap pénzt a menhelytől. Nem fogadja meg pásztornak a szegény család iskolásgyermekét, mert annak is kell élelmezés s ősszel csizmát és ruhát is venni kell neki. Ime a kenyérharc a menhelyi gyerek és a szegény mezei munkáscsalád gyereke között. De ki látja ezt innen felülről?

Március végén kezdődik az elszegődés nyomán az iskola tanulóinak a ritkulása. A vándorló tanköteles kérdése ez. Tudja-e követni a törzskönyvi hivatal lapja a tanyák közt vándorló kenyérkereső gyereket. A szegődés bére és az iskolába járás ütközik itt össze. Hát még ha a szomszéd halasi határba szegődik a tanköteles (az ismétlős is!), akkor meg igazán nehéz a „bemondott” gazda tanyáját megtalálni, akihez beszegődött a gyerek.

Ime a gyakorlati élet ismerete a tanítóképzői szervezettan tanításához. Láttam egyetlen tanteremben váltakozó tanítással naponta 184 gyermek tanítását. Láttam egy tanítónő 117 létszámú iskoláját. Mivel pedig csak 60 gyermek fér be a padokba, naponta 8—12-ig tanítja a III—VI. o.-t s 12-től 3-ig, 4-ig (itt a napnyugtától függ!) az I.—II. osztályt. Milyen tanulságos lenne a magyar nyelv és irodalom tanára számára, ha hallaná a tanyai gyerekek olvasmányai-

nak tartalmi magyarázatát, olvasná fogalmazványait s nyelvi magyarázataikat is. A történelem, a földrajz tanára is látna térképet (fehértokkkal, ahol csak a vászon maradt meg, mert a sok mutató elköltöztetett). Micsoda fogalma van az olyan gyermeknek községről, városról, ki még házsört se látott, csak tanyát, harangot se hallott, csak kolompot. Így él másfél millió színmagyar testvérünk. Ezt ismerni kellene jobban. A természeti és gazdasági ismeretek tanárai számára is tanulságos lenne, hogy pl. kísérleti eszközök általában nincsenek. A legegyszerűbb kísérletek bemutatása is nehéz. A tanítóképző kézimunka (famunka) vállalhatná talán a népiskolai legegyszerűbb eszközök elkészítését s ezzel a nélkülözhetetlenül szükséges kísérletek bemutatásának lehetővé tételét. A természet szemlélete és ott-honi tapasztalataik a növényi és állati élet tapasztalati ismeretét adják ugyan, de a vegytani és a természettani alapvetően fontos jelenségek ismerete terén még sok tennivalónk lenne éppen a gazdasági ismeretek megalapozása érdekében.

Az olvasás, írás, számolás technikai gyakorlása és a begyakorolt készség (amit a nép is fontosnak tart már), aránylag elég elfogadható fokon áll, tapasztalatom szerint, de ezek segítségével nem szerzik meg azt a tárgyi (gazdasági, egészségvédelmi stb.) ismeretet, amelyre mindennapi életük érdekében is szükségük lenne.

Milyen nehéz helyzetben van az osztatlan iskola tanítója! Abban az évben vezették be a kötelező vázlat-írást. Naponta 10—12 tanítási egységre készülni és erről írásban vázlatot készíteni, nem könnyű feladat.

Ilyenkor kell látnunk, hogy a mi gyakorlati kiképzésünk alig tud évi 10—12 tanítási alkalomnál többet biztosítani az V. éves növendékek számára. Az osztatlan iskola tanítója egy nap alatt ugyanannyi egység feldolgozását kell, hogy elvégezze.

Kíváncsinos lenne, hogy minden tanítóképző tanártestületéből legalább egy körzeti iskolafelügyelő legyen, hogy az intézet és a testület az étellel állandó érintkezésben álljon és maradjon.

Kíváncsinos lenne, hogy a körzeti iskolafelügyelők értekezleteire a tankerület tanítóképző-intézetének igazgatói meghívást kapjanak s az ott elhangzottak alapján az élet követelményeihez alkalmazzák intézetük irányítását is.

A magyar népnevelés intézményei között a népiskola, a továbbképző-népiskola, a gazdasági továbbképző közműveltségi tárgyai, az általános irányú iparostanonc iskola közműveltségi tárgyai nevelés és irányító ellenőrzés tekintetében ma már a tanítóképzés neveltjeinek vezetésétől függenek. Ez fontos újítás.

A magyar tanítóság közel 20.000 főből álló lelkes táborából ki-termelődik egy 400—500 főnyi iskolafelügyelői kar. Ezek pedagógiai irányításának oroszlánrésze lesz abban, milyen színvonalú lesz a népiskola nevelése.

A felügyelői kar továbbképzése és pedagógiai irányítása a működő tanítók ezreihez jut el s így közvetve ez a tanítók továbbképzése.

A magyar népnevelés hármass pilléren épül tehát: 1. a tanítóképzés színvonalán, 2. a működő tanítók munkáján és 3. a körzeti iskolafelügyelők helyes irányításán.

Mácsay Károly.



Tanítóképző-intézeteink állat- és növényvédelme.

A közokt. minisztérium 46.695/1933. VI. sz. rendelete után négy éven át (1932/33.—1935/6.) jelenhetett meg az országos összefoglaló jelentés a rendelet 12 kérdőpontja szerint iskoláink állat- és növényvédelméről. A 64.693/1935. VI. sz. rendelet szerint már nem kötelesek a tanügyi hatóságok megküldeni a jelentéseket a Magyar Cserkészszövetségnek, mint az Országos Állatvédő Egyesület utódának. Az 59.578/1937. VI. sz. rendelet azonban engedélyt adott alulírottnak, mint a Cserkészszövetség megbízottjának a minisztériumba érkező jelentések feldolgozására. Így történt, hogy az 1935/6. tanévi összefoglalás csak most utólagosan látott napvilágot. Az 1936/7. évit pedig nem lehetett már elkészíteni, mert a 7453/1936. eln. sz. rendelet arra utasította a középfokú iskolákat, hogy jelentéseiket csak az évvégi nyomtatott értesítőkből közöljék, ezek pedig ilyen statisztikai feldolgozásra nem adnak kellő anyagot.

Most tehát csak az 1935/6. tanév eredményeit mutathatjuk be, de a 4 évre visszapillantunk.

A 8 új tankerület 55 képzőjéből 30 (54.5%) tartotta meg a madarak és fák napját 4236 tanulóval és 464 vendéggel; 5 (9.2%) képzőben 470 növendék tette le az Orsz. Ifj. Állatvédő Liga fogadalmát; 24 képzőben gyakorolták a madárvédelmet és a faültetést (43.6%). Ha a 4 évre visszatekintünk, mind a négy ágon nagy hullámválzást látunk csodálatos egyenletességgel úgy, hogy a hullámvölgy az 1932/3. és 1934/5., a hullámhegy pedig az 1933/4. és 1935/6. évekre esik. Az 1935/6. évi eredmény mégéegyszer oly magas, mint az 1934/5-i.

Legcsekélyebb %-ot mutat a Liga fogadalma, mert nem tesz minden évben minden növendék fogadalmat.

A tankerületek között legjobb eredményt érték el a szombathelyi, pécsi és miskolci tankerületek képzői.

Összehasonlítás és tájékoztató végett közöljük összes iskoláink 1935/6. évi eredményeit is. 7538 iskolánk közül 5077 (67.3%) ülte meg a madarak és fák napját 644.466 tanulóval és 99.741 vendéggel; az Országos Ifjúsági Állatvédő Liga fogadalmát 2352 (31.2%) iskola 220.940 tanulója tette le. A madárvédelmet és faültetést kerek számban 3500 iskola (50%) gyakorolta. A négy éven át minden irányban fokozatos haladás mutatkozik. Legjobb eredményt az elemi és polgári iskolák érték el. A kimutatásban lévő tevékenységeken kívül másféle állat- és növényvédelmet is gyakoroltak a képzők. Így háziállatok gondozását, virágok ápolását, állatkinzások, madár- és növénypusztítások megakadályozását és följelentését, vadak etetését stb.

Azok, akik különös érdemeket szereztek e téren, a VKM 59.151/1936. sz. rendelet szerint miniszteri elismerésben részesülhetnek. Eddig az volt a kitüntetések akadálya, hogy a felterjesztések rendszertelenül történtek. Kérjük a jövőre nézve a tanker. kir. főigazgatóságokat, hogy csak felnőtt

személyeket terjesszenek föl az iskola, név és állás pontos megjelölésével, tanulók kitüntetését a maguk hatáskörében intézzék el. Csak keveset ajánljanak a legrégibb buzgó munkások közül, minden évben másokat, úgy, hogy idővel minden érdemesre rá kerüljön a sor.

Az 1936/7. évről már csak az elemi iskolák jelentéseit foglalhattam össze. Ez a kimutatás általános haladást mutat és föltehető, hogy a fejlődés a tanítóképzőknél is folytatódna, ha a számbavétel és seregszámla továbbra is lehetséges volna. Ezért kérte a Magyar Cserkészszövetség a közokt. minisztériumot, hogy a tizenkétpontos jelentéstételt tegye ismét kötelezővé a középfokú iskoláknak is.

A Magyar Cserkészszövetség állatvédő bizottsága ezt a fontos iskolai tevékenységet ezen összefoglalásán kívül még a *Magyar Cserkész* lap *Allatvédelem* című részével, a *Gyermeknaptár* kiadásával és iskolai pályázatával is előmozdítja.

Fodor Árpád.



I R O D A L O M.

Dr. Prohászka Lajos: *Az oktatás elmélete.* Pedagógiai szakkönyvek. 2/a. kötet. Országos Középiskolai Tanáregyesület kiadása. Budapest, 1937. 244 l. Ára: 9 P.

Ennek a sorozatnak első kötetében *Dékány István dr.* szerkesztő jelenti, hogy általános didaktikai munkák nem igen segítik elő a nevelési gyakorlatot s éppen ezért nem is tartja célszerűnek rendszeres oktatásban kibocsátását. Felfogásának megfelelően az egyes tárgyak részletes módszertanát tárgyaló munkák bevezetéseképpen didaktika helyett adta közzé *Pedagógiai elvek* című könyvét. Nézetét ezen a téren nem osztottuk s könyvéről folyóiratunk 1936. évf. 7. számában (318—321. l.) írt ismertetésben, ill. bírálatban kifejtettük, hogy részletes módszertani fejtegetések elvi alapját csakis a múlt eseményeit és a jövő feladatait egyaránt számbavevő didaktika képezheti. Mindenesetre öröndetes, hogy időközben a szerkesztő is magáévá tette ezt az elgondolást, és utólag beiktatta a sorozatba ezt a kötetet.

Az előbbi szempont mellett azonban főleg azért tekintettünk nagy várakozással e munka elé, mert *Prohászka Lajos dr.*-nak, a Pázmány Péter Tudományegyetem pedagógiai professzorának — kétségtelenül hazánkban a legnagyobbhatású neveléstudományi tanszék betöltőjének — tollából került ki. *Prohászka* professzor tulajdonképpen ezzel a munkájával lépett a pedagógia közvéleménye elé, mert kisebb tanulmányaitól eltekintve, *A vándor és a bujdosó* c. munkája alapján s az *Athenaeum* szerkesztőjeként eddig inkább mint filozófus állt előttünk. Csak fokozza érdeklődésünket az a körülmény, hogy az oktatás elméletének ez a kifejtése főleg középiskoláinkra ismét hosszú időre rányomhatja bélyegét, mint ahogy eddig évtizedeken keresztül *Fináczy Ernő* szelleme tükröződött vissza a középiskolai tanárság nevelői gondolkodásán.

Mind a könyv szerzője, mind pedig tárgya, indokoltá teszi a vele való behatóbb foglalkozást.

A *Bevezetésben* (5—23. l.) a szerző maga is merész vállalkozásnak minősíti az oktatás elméletének mostani kifejtését, mert az egész pedagógiának ez a legkidolgozottabb ága. A nevelés általános elmélete is tulajdonképpen az oktatás elméletéből fejlődött ki. Ma azonban nemcsak az

évszázadokra visszamenő elméleti munkásság nehezíti meg az ilyesféle próbálkozást, hanem az a tény is, hogy a reformpedagógia fellépése meglehetősen zűrzavart idézett elő a hagyományos didaktika berkeiben is. A XX. század első negyedében a didaktikának úgyszólván a lehetősége is megszűnt s az oktatás kérdéseinek összefüggő kifejtése teljesen hiányzott. Annál nagyobb divatnak örvendeztek a módszeres kérdések. Csak az 1920-as évek vége felé fellépő *Hegel*-renaissance terelte az érdeklődést ismét az objektum felé s ennek hatására lépett fel egyre sürgetőbben egy új didaktika megszületésének szükségessége. A reformpedagógia u. i. negatív jellege mellett elsősorban a nevelés szubjektív elemeit hangsúlyozta. Az új didaktikára a két szélsőség közt való kiegyenlítés feladata várt.

A magyar didaktikai elmélkedésen való áttekintés után, amelynek eredményeihez a szerző szervesen kapcsolódni kíván, leszögezi, hogy ez a munka mind a megoldásban, mind a kidolgozásban vázlatnál többet nem nyújthat, mert nyitva kell hagynia a kapukat a fejlődés számára. Bejelenti, hogy nem törekszik teljességre; hogy tárgyalásában a didaktika hagyományos menetétől nem fog eltérni és hogy kizárólag a középiskolai oktatás kérdéseire szorítkozik.

A könyv az oktatásnak elméleti, tantervi, módszeres és szervezési alapkérdései szerint négy fejezetre tagozódik. S mivel mindezek a kérdések a világnézetben mintegy összefutnak, ötödiknek az oktatás és világnézet kapcsolatairól szól.

Az oktatás fogalma, feladata és személyes tényezői c. első fejezetben (24—104. l.) először a nevelés, oktatás és művelődés fogalmainak egymáshoz való kapcsolatát keresi és *nevelés, művelődés, műveltség, művelés* és *képzés* kifejezések árnyalatait elemzi. Mind a nevelést, mind a művelődést egyetemesebb értelműnek tartja az oktatásnál, csakhogy a nevelés inkább a személyes életforma kialakítására, a művelődés pedig az objektív tartalmakkal való ellátásra irányul. Legfontosabb megállapítása itt az, hogy az oktatást közvetett, azaz bizonyos tartalmak átszarmaztatása útján kifejtett művelődésnek tekintí. Ebből folyik u. i. az oktatásnak egyik fontos jegye: a tartalmi közlés. A reformdidaktika sok kisiklása éppen annak az egyszerű, elemi ténynek félreismerésén alapszik, hogy az oktató átad (tradál) s a tanuló átvesz (recipíál). *Prohászka* professzor anomáliát lát abban, hogy a modern kultúrelét minden irányban a fokozódó intellektualizmus jegyében alakul ki s ugyanakkor a nevelést az ösztönös erőkre akarják állítani. Az intellektualizmus túlzásainak ellenszere nem az ösztönösség teljes felszabadítása. Az oktatás másik fontos jegyét abban jelöli meg, hogy az gyakorlás jellegű, amelyről *számot kell adni*. A reformtörekvések a számotadást is kiküszöbölték és nemcsak a vizsgálatokat törölték el, hanem az iskolai feleltetést is. *Közlés, tanulás* és *számotadás* az oktatás három tartalmi jegye, amelyhez a teljes *tudatosság* és *tervszerűség* természetesen kapcsolódik. Helyteleníti azt a törekvést is, amely az oktatás közvetettségét a közvetlen tapasztalással akarja helyettesíteni, mert ez merőben vitalisztikus felfogás. Az *alaki és tárgyi képzésről* szólva rámutat arra, hogy egyoldalú fogalmazásban mindkettő tartalmatlan. Amaz kiragad a történeti összefüggésből, emez emberileg lehetetlen. Az elmélet mindig inkább az alaki képzés fontosságát hangsúlyozta, az iskolai élet pedig mindenkor a tárgyi képzés felé hajlott. Az *általános műveltség* és *szakműveltség* problémájára is kitér. Álláspontja abban a kijelentésben foglalható össze, hogy az általános műveltségnek az az értelmezése, amely mindent fel akar ölelni, a legbiztosabb út a félműveltségre (61. l.). Az általános műveltséget a

Spranger-féle alapvető műveltség jelentésében értelmezi, csak hogy nálunk nem volna célszerű erre az elnevezésre áttérni. Általános műveltség és szakképzettség nem korrelatív, hanem inkább egymást kiegészítő fogalmak s egymástól függetlenül is fennállhatnak.

Az *oktatás személyes tényezőinek* a kapcsolata a tárgyban gyökerezik, ami azt jelenti, hogy a tanár és tanuló személyes viszonyát a tanárban a tárgyi tartalmak közlésének a vágya, a tanulóban pedig elsajátításuknak akarata alakítja. Eppen ezért induktív úton sohasem állapíthatók meg ezek a kapcsolatok. A tanulóra nézve ez a személyes kapcsolat az *egyéniesség és műveltség viszonyának* kérdésévé válik. A pedagógia tulajdonképpeni problémája az, hogyan jut el az egyéniesség a műveltség egyénfeletti tartalmához, azaz hogyan válik értékes egyéniséggé. A tanárra nézve a *tárgyszeretet és alakításvágy* viszonyának kérdésévé kristályosodik ez a probléma. A tanár magatartása u. i. kétirányú. Mint a jövő nemzedék újjáalakítója a jövőbe tekint, mint a kultúrértékek átszármaztatója ellenben figyelmét a multra tereli. Melyik legyen az oktatásban túlsúlyban, az alakításvágy vagy a tárgyszeretet? A kettő nem esik mindig egybe. Típusokat vázol és végül két eszményt jelöl meg *Spinoza és Pestalozzi* személyében. Előbbiben csak tárgyszeretet, utóbbiban csak alakításvágy élt. A történelem folyamán *Sokrates és Fichte* voltak azok, akik a két kívánalmat harmóniában egyesítették magukban. Meggyőződése, hogy ilyen eszmények megjelölésénél a didaktikai elmélkedés nem mehet tovább. Végző következtetése az, hogy a tanári pályán a személyiséget megkövetelni olyan módon, ahogy a tárgyi tudást megkövetelhetjük, mégsem lehet, mert épp a tanári magatartásnak egyik alapvető feltétele, az alakításvágy számunkra legtöbbször egészen hozzáférhetetlen (103. l.). Amit tehetünk, az csupán a tárgyszeretnek a biztosítására szorítkozhatik.

A második fejezet az *oktatás tárgyi kellékeit* (105—153. l.) vizsgálja, vagyis a tanterv elméletét fejt ki. Leszögezi, — megint csak a reformpedagógia tanításának ellenzéseképpen — hogy az oktatás terve mindenkor és szükségképpen csakis tárgyi alapon szerkeszthető meg, nem pedig a tanuló alanyi érdeklődésére támaszkodva. A *művelődési javak kiszemelése*nek a kultúra javaiból kell történnie. Hogy a kultúrjavak valóban művelődési javakká válhassanak, *klasszicitással és lélekművelő hatással* kell rendelkezniök. Ez a két meghatározó mozzanat egyúttal a tantervi kiszemelés szempontja és mértéke is. A mit tanítsunk kérdésre azt feleli, hogy azokat a kultúrjavakat, amelyek személyes jellegüknek fogva emberi életünk gyökeréig hatolnak, és ugyanakkor egyetemes jelentőségüknek fogva leginkább adhatnak látókört. Ilyeneknek tartja a *nyelvi és irodalmi tanulmányt, a vallást, a művészeteket, a filozófiát* és a tudományokat. Mai iskoláztatásunk intellektualizmusát nem utolsósorban a képzőművészetek és a zene elhanyagolására vezeti vissza (124. l.). A *tanterv megszervezése* címen a kiszemelt anyag elrendezésének kérdését tárgyalja. A tárgyi koncentráció elvezet a tárgyak anyagának a tanuló fejlődéséhez mért fokozatos tagoláshoz. A tárgyak közötti koncentrációnak három formája alakult ki, az asszociatív, az erkölcsi világnézeti és a szimbiotikus elvre alapított. Az első és az utolsót elveti s az erkölcsi világnézeti koncentrációt tartja leghelyesebbnek, mert ez nyújt leginkább módot az organikus és szisztematikus szempont összeegyeztetésére.

A következő fejezet címe: *Az oktatás lefolyása.* (154—199. l.) Ebben az oktatás módszertani részét tárgyalja. Az oktatás módszerét mindig a személyre irányultság jellemzi. A tanításnak mindig van formája, ami a művelődési anyag nyújtásának módját jelenti. A hagyományos előadó,

párbeszéd és előmutató tanalak mibenlétét vázolja itt. Az oktatásnak azonban menete is van s ez a lelki aktusok folyamatát fejezi ki. A módszer elvi megállapításának logikai és pszichológiai feltételei vannak. Az analízisnek és szintézisnek össze kell működnie. Az oktatás menetének középponti mozzanata a megértés, s ez vezet a lélektani oldalhoz. Az oktatás módszeréről való elmélkedés párhuzamosan fejlődött az empirizmus és racionalizmus ismeretelméleti felfogásával. Az előbbi a lelki élet receptivitását hirdeti s a formális fokozatok elméletét hozta létre. Az utóbb pedig a megismerés spontaneitását vallja s a munkaelv módszertanához vezetett. A herbarti formális fokok elméletét nem azért tartja rossznak, mert mesterkeltté teszik az oktatást, hanem azért, mert nem minden ismeretszerzésünk kezdődik szemlélettel (174. l.). A szemlélet nagyon sok esetben nem kiindulás, hanem cél, amikor pl. a tanulót éppen a helyes szemléletre kell megtanítani. A munkaelv igen termékeny gondolata az oktatásnak, de kizárólagosságra mégsem törekedhet, azonkívül határai is vannak. A tantárgyak természete szabja meg a határokat. A munkaelv módszertana csupán spontaneitást ismer s a receptivitást teljesen kizárja. Pedig a tanítás menete nem követheti sem pusztán az empirisztikus, sem pedig a racionalisztikus megismerés-szkémát. *Aristoteles* jelöli meg tisztán az oktatás menetét, amikor a megismerés hármas funkciójára alapítja. Megismerésünk főbb mozzanata az *élmény*, a *megértés* és a *kifejezés*. Az oktatásnak is zavartalan élmények keletkezéséről kell gondoskodnia, elő kell idéznie a megértést és alkalmat kell adnia a megértett tartalmak kifejezésére. Ezek azonban nem egymásután vagy fokozatot jelentenek, csupán azt, hogy az élmény a megértésnek, ez pedig a kifejezésnek feltétele. Az oktatási eljárás lépéseit nem lehet pontosan megszabott, merev skémába foglalni. Alkalmazásukat a tárgy természete és a tanár didaktikai tapintata dönti el.

Az oktatás intézményes szervezetéről (200—218. l.) szól a negyedik fejezet. Bár ennek a kérdéskomplexumnak a kifejtése a szervezélmélet feladata, mivel azonban általános didaktikai vonatkozásai is vannak, vázlatosan mégis foglalkozik vele. Az iskolai oktatás a tanításnak és tanulásnak csak egyik lehetséges módja. Az iskola a közösségi művelődés színhelye. Ebből következik, hogy az iskola nem ősi közösségi forma. Az iskolának három szervező tényezőjét tárgyalja, a *kultúrközösséget*, a *társadalmi rendet* és az *államot*. Az iskola fokozataiban éles tagolódás jött létre, amit a vizsgálatok és a jogosítások még csak elősegítettek. A jogosítások miatt öltött az iskola is egyre inkább intellektuális színezetet s az önzetlen művelődés szempontja lassan egészen háttérbe húzódott. Ez a baj elsősorban szervezésbeli hibára vezethető vissza. A kultúra fejlődésének természetes következménye lett az iskola szétágazása, amit főleg szociális művelődési szükségletek hoztak létre.

Az utolsó fejezet az oktatás és világnézet (219—233. l.) kapcsolatait tárja elénk. Az oktatás mindig világnézet-jellegű, egyrészt mert elméleti háttere van, másrészt mivel a szervező tényezők mindenkor valamilyen világnézet hordozói. Az iskola körül folyó küzdelem legtöbbször világnézetek küzdelme. A legfontosabb kérdés itt az, vajon lehet-e világnézetet átszármaztatni? Idők folyamán három megoldási mód alakult ki arranézve, hogyan lehet a világnézetet az ifjúságban meggyökereztetni. A racionális megoldás azt hirdette, hogy a világnézet tanítható. A laikus morál s az állampolgári nevelés gondolata is ebből a szemléletből nőtt ki. Ez a felfogás helytelen, mert csak tartalmak nyújthatók, világnézetet ellenben csak megszerezni lehet. A világnézet tanításától egyenes út vezet a világnézeti türelmetlenséghez. A historizmus a különböző világnézetek kiala-

kulásának lelki indítékait világította meg. Ennek eredménye a liberalizmus és a világnézeti közömbösség. Nem őszinte megoldás. A világnézetnek a művelődés javának elsajátítása folyamán kell kialakulnia. Ez a humánus megoldás. A tanterv erkölcsi világnézeti koncentrációja ennek a feltétele. Az oktatásnak a lelki fogékonyságot kell fokoznia és az elcsüggedést mérsékelnie. Végső fokon ez is a tanár tapintatától, megértő készségétől és példaadásától függ.

Bár a munka gondolatmenetét már így is kissé részletesebben ismertettük a szokottnál, mindez mégis csak ízelítő lehetett abból a gazdag tartalomból, amit a figyelmes olvasónak nyújt. Nem könnyű olvasmány, mert tömör. Főleg részletek, hosszadalmas kifejtések alig találhatók. Pedig kitérésekre sok helyütt kínálkoznék alkalom s érződik, hogy a szerzőnek lenne értékes, újszerű mondanivalója. Mégsem kalandozik el, hanem szigorúan a tárgynál marad. Logikai iskolázottság vonul végig a könyvön. A kérdéseket mindig visszavezeti a forráshoz s a következményről az előzőkre következtet. A filozófiai redukció néhány szép alkalmazását véljük a gondolatmenetekben itt-ott felismerni s ez *Pauler*-hatásra vall. Az egyes fejezetek végén bőven felsorolt irodalom jegyzékéből mégis sajnálatosan nélkülözzük *Pauler Ákos* könyveit, sőt neve a névmutatóban sem szerepel. A szerző — aki tudtunkkal maga is *Pauler*-tanítvány — bizonyára csak azokat a műveket sorolta fel az irodalomban, melyeket könyvének írása közben felhasznált. *Pauler* logizmusa annyira vérévé vált, hogy nem is tartotta szükségesnek ezt külön kiemelni.

Nagy olvasottság, a kérdés legújabb irodalmának részletes ismerése jellemzi a könyv íróját. Az irodalmi utalások és az ezekhez fűzött megjegyzések egyébként is egyik legnagyobb erősségét képezik a munkának. Csak egy a kár, hogy túlteng a német filozófusokra való hivatkozás. A névmutatóban felsorolt 229 név közül pl. csak 27 a magyar szerző, s ezek között is sok a költő (*Arany*, *Babits*, *Petőfi*, *Vörösmarty* stb.). A magyar didaktikai irodalom valóban szegény, de néhány név még így is kimaradt. Mindez — jól tudjuk — nem célzatosság. Ennek megállapítása azonban a könyv ismertetőjének és bírálójának mégis a tolla hegyére kívánczik. Olvasás közben valóban nem tudtuk azt az érzést elnyomni, hogy a szerző túlságosan német befolyás alatt áll. Ezt különben, ha tekintetbe vesszük németországi tanulmányait, természetesnek kell tartanunk.

Ez a könyv a pedagógiai reformtörekvések szélsőségeivel szemben felépő reakciós irányhoz tartozik. Már tárgyánál fogva inkább az objektív mozzanatra mutat. Bevezetésében *Prohászka* professzor igen tárgyilagosan ki is jelöli munkájának irányát, amikor azt írja, hogy az új didaktikára a két szélsőség közt való kiegyenlítés feladata vár (15. l.). Az a benyomásunk, mintha a kiegyenlítésnek ez a szándéka kissé túlságosan kedvezne az ú. n. régi iskolának. Elismeréseméltó objektivitás jellemzi ugyan az újításokkal szemben a szerző felfogását s nagy tájékozódást is árul el a kérdés irodalmában, tehát méltán teszi meg megjegyzéseit. Nagyon találóan írja pl. egy helyen, hogy az igazán eredeti dolog a reformpedagógiában kevés és ritka (22. l.), az újítások inkább csak terminológiai eltérésekben és átcsoportosításokban mutatkoznak. Mégis az a meggyőződésünk, hogy a magyar iskolaszervezet néhány helyén még mindig nem ártana inkább az egész művelődésfolyamat szubjektív oldalának fokozottabb hangsúlyozása, mert nem mindenhol értük el még azt a bizonyos arany középutat, ami a két szélsőség között a nevelésben is valóban kívánatos. Nálunk nem igen akadtak a reformtörekvések szélsőséges kívánalmainak olyan követői, mint pl. Németországban. Ahol a nevelésügyi újítások leginkább termőtalajra

hullottak, mint a népoktatás, tanítóképzés, polgári iskolák területén, ott is a magyar tanítóság és tanárság józan felfogása azonnal a szélsőségektől mentes középútra tért át. Nálunk nincs is igen kit a kilengésből visszatartani. Inkább féltő, hogy e könyv nyomán azok, akik a szubjektív szempont jogos elismeréséig sem jutottak el, a maguk régi álláspontjának igazolását keresik és találják meg. A fejlődéshez tartozik, hogy az újítások eleinte mindig kissé túllőnek a célon, hogy azután visszazokhassanak néhány lépést. Mintha a pedagógiában ma valóban ennek a visszazokzásnak éveit élnők. (A szerző ezt a Hegel-renaissance következményének tartja.) De — s ez itt a lényeges — jogoson csak az térhet vissza a középre, aki nem maradt minden reformtörekvés ellenére is a régi iskolázás híveként csupán az objektív oldalon.

Tiszteletreméltó a szerzőnek az a szándéka, hogy az oktatástan alapvető fogalmait tisztázza. Erre valóban szükség is volt, mert nevelés, oktatás, művelés, művelődés, képzés stb. elnevezések körül nálunk még a szakirodalomban is nagy az anarchia. Külön ki kell emelnünk a nevelő oktatás fogalmából folyó téves következményekre való rámutatást. Sajnos, maga *Prohászka* professzor rontja le ennek a fenomenológiai elemzésnek értékét, amikor kijelenti, hogy e fogalmak megkülönböztetését és elhatárolását nem tartja alapvető fontosságúknak (29. l.). S valóban később nem is találunk különbségtételt pl. oktatás és tanítás használata között sem. Egyéniség és személyiség fogalmainak használatában is mutatkozik bizonyos ellenmondás. (Egyéniséget előbb adottságnak fogja fel, mint a létezés formáját s kijelenti, hogy mint értékfogalmat alkalmazni elhibázott volna (81. l.), később mégis egyéniség felé akar nevelni (90. l.)) A könyvben állandóan tanulóról szól a szerző. Didaktikáról lévén szó, érthető a szándéka, mégis jobb lett volna növendékről beszélnie. Nemcsak magyarosabb ez a kifejezés, de többet is mond és jobban megérteti a nevelési viszonyt is. A meglévő fogalmi taglalások a különböző felfogások és árnyalati jelentésbeli eltérések felsorakoztatásából állnak s a szerző állásfoglalása is mindenhol megtalálható. Csak nem mindenhol dönt véglegesen, mintha nem lenne elég határozott. Igaz, kijelenti, hogy nem akarja sehol végleg a kaput lecsukni, de úgy érezzük, hogy éppen az alapfogalmak tisztázásával kivételt kellett volna tennie. A szerző maga is panaszkodik pedagógiai életünk szervezetlensége miatt (20. l.). Az elmélkedés terén nálunk valóban hiányzik sokszor a folytonosság s ez elsősorban nevelési alapfogalmaink tisztázatlanságának a következménye. Egy ilyen nagyhatásúnak ígérkező könyvnek lenne főképpen a feladata, hogy egyöntetűséget vigyen bele nevelésügyi irodalmunk terminológiájába. S legkönnyebben éppen olyan nagy tekintély vihetné ezt keresztül, mint *Prohászka* professzor.

Rá kell mutatnunk arra a tényre, hogy bár a könyv több helyen jelenti ki a tanár tapintatának, példaadásának, szóval személyének nagy fontosságát, mégis a tanár személyéről olvasunk aránylag a legkevesebbet. Igaz, hogy ez nem szorosan vett didaktikai kérdés, de ha az oktatás személyes tényezőinek során már szóba került, akkor már többet és főleg mást vártunk volna, mint amit kaptunk. Legfőképpen azt tesszük itt szónak, hogy a szerző az alakításvágy és tárgyszeretet közül a tanári pályán a tárgyszeretnek juttatja a pálmát s kategorikusan kijelenti, hogy amit a tanárképzésben tehetünk, az csupán a tárgyszeretnek a biztosítására szorítkozhatik, s hogy a tanári pályán a személyiséget megkövetelni nem lehet (103. l.). Tudjuk, hogy az egyetemen a tanárképzés most valóban ilyen. De ez semmiesetre sem jelenti azt, hogy jól is van így! A könyv egész beállítottága eszményi jellegű. Miért helyezkedik a szerző éppen

ebben a kérdésben a realizmus álláspontjára, a helyett, hogy normativumot hangoztatna?

A tanárképzés mai rendjének megváltoztatása égető szükségesség. A mai pedagógiai válságnak éppen itt található egyik forrása. Tudjuk jól, hogy az egyetem a tiszta tudományok ápolásának a helye. De vajjon a tanárképzőben történik-e a tanár alakításvágyának fejlesztése érdekében valami? Hisz ott is csak szaktárgyainak módszeréről hall a jelölt. Ki indítsa meg benne az alakításvágy utáni olthatatlan szomjat, ha nem a neveléstudomány professzora. Talán ő az egyetlen tanszék betöltője, aki nem tekintheti tudományának a továbbművelését egyedüli célnak! A tanárban, aki nevelni fog, elsősorban a gondjaira bízott ifjak fejlődésének segíteni akarása kell hogy uralkodjék (amit Prohászka professzor alakításvágy-nak nevez) s csak másodsorban a tárgyszeretetnek. Akiben a fizika iránti szeretet nagyobb, mint a növendék alakításvágya, az menjen mérnöknék s ne akarjon tanár lenni. Aki jobban szereti az irodalmat, mint növendékeit, az bűvárkodjék a könyvtárakban s ne vállalkozzék nevelésre! S ez kivétel nélkül minden szakra vonatkozik. Az alakításvágnak magában való fejlesztésére ebben a könyvben a tanár nem kap indítékot.

Mindent egybevetve, le kell szögezni, hogy az oktatás elméletének ez a kifejtése nagyon sok értéket tartalmaz, rengeteg termékeny gondolattal gazdagítja az olvasót. Főleg a bevezetése nagyon tömören világítja meg a didaktika helyzetét a mai nevelésügyben. Ilyen didaktikánk még nem volt. A neveléstudományi irodalomnak kétségtelenül nagy nyeresége ez a munka, amelynek alapján várakozó bizalommal tekintünk *Prohászka* professzor jövőndő munkássága elé. De a nevelői gondolkodás kialakítása szempontjából, mivel éppen a középiskolai tanárság Pedagógiai Szakkönyveinek sorozatában jelent meg, már nem tartjuk ilyen szerencsés alkotásnak. Sorai-ból túlnyomólag tárgyszeretet sugárzik, alakításvágy alig.

Jankovits Miklós dr.

Buzás László: *A munkaiskola lényege.* Közlemények a Szegedi Ferencz József-Tudományegyetem pedagógiai-lélektani intézetéből. 13. szám. Szeged, 1937. 56 l.

A szegedi egyetem neves professzora, *Várkonyi* Hildebrand körül figyelemreméltó iskola van kialakulóban. A professzor előadásainak újszerű, Magyarországon eddigelé kevéssé ismert tárgya, okfejtéseinek világossága, figyelmet lebilincselő előadásmódja egyre több hívőt szerez gondolatainak. A didaktikai- és neveléslélektan, a gyermek- és ifjúságlélektan, a gyermek- és ifjúságtanulmány, a karakterológia stb. iránt érdeklődők tábora azóta is megnövekedett, hogy a polg. isk. tanárjelölteknek megengedték az egyetemi pedagógiai előadások rendszeres hallgatását. Eddig még nagyrészt fiatal kezdők a Várkonyi-iskola tagjai. Szárnypróbálgatók. De merjük hinni, hogy idők multával többen lesznek közülük olyanok, akiket a nálunk elhanyagolt és kevéssé értékelt újabb lélektan jeles művelői közt fogunk emlegetni.

Buzás László is a Várkonyi-iskola tagja. Polg. isk. tanárjelölt. Szintén szárnypróbálgató a szakirodalom területén, amit különben a dolgozat is sok helyen elárul. Feltalálhatók benne a kezdők általános hibái: a problémának járulékaival való hosszas foglalkozás, a lényeg kerülgetése; az elismert nagyságoknak, értékeknek félvállról való kezelése; az egyes forrásművek félígazságainak fenntartás nélkül való interpretálása stb. De feltalálhatók benne jócskán erények is: bő forrástanulmány; a legújabb eredmények, törekvések ismertetése; a munkaiskola értékes bírálata stb.

A dolgozat *első* része a nevelés történetét tekinti át a munkaiskola szempontjából. Ennek szükségessége a dolgozat célkitűzését tekintve erősen vitatható. A *második* fejezet a munkaiskola kialakulását ismerteti. Itt nem tesz említést a szerző a finn Uno Cygnäus kezdeményezéséről, amikor pedig a testvéreink ebbéli szerepe ma már vitán felül áll. Ellenben kiemel olyan külföldi és hazai ped. írókat, akik a munkaiskola kialakításában távolról sem töltik be azt a helyet, mint amit számukra biztosít.

A *harmadik* rész a munkaiskola lélektani-neveléstani vonatkozásairól szól. Benne kiemeli a szerző a cselekvés pszichés összetevőit, majd pedig a szükségletet, spontaneitást és érdeklődést teszi vizsgálat tárgyává, mint a munkaiskola szempontjából leginkább figyelembe veendő lelki megnyilatkozásokat. Fejtegeti továbbá a játék és a munka közti különbséget, az alkalmosságát és a szabadságot, hogy azután összeállíthassa a munkaiskola szellemében vezetett tanítás pszichológiai menetét. Itt nagy fontosságot tulajdonít az élménynyújtásnak, a problémák felvetésének; a tanulók önálló okoskodásának, az eredmény ellenőrzésének, a bírálatnak; az ismeretek rendszerezésének és begyakorlásának. Ha e menet újszerű is — amint a szerző mondja — kérdéses azonban, hogy értékeség szempontjából felveheti-e a versenyt az újabb eredmények figyelembe vételével továbbépített herbarti—reini fokokkal,¹ amelyekben nemcsak hogy bennefoglaltatnak a fenti mozzanatok, hanem azonkívül még alkalmat adnak a megértett ismeretek tervszerű számonkérésére (lévén a tanulás appercepciós folyamat), a tanult ismeretek, eljárások alkalmazásának megbeszélésére, a kitűzött nevelői célra irányuló etikai mozzanatok tervszerű kiaknázására (lévén a tanítás nevelő-tanítás), mi által a tanítás nem csupán a lélek értelmi, hanem érzelem- és akaratetikai erőinek is képzője lesz.

A kis munka *negyedik* része a munkaiskola gondolatának gyakorlati kivitelét, a munkaiskola szellemében történt megoldási kísérleteket ismerteti. Bö és mégis szűk ismertetés ez. Bö, mert olyan kísérletekkel is találkozunk, amelyek nálunk kevésbé ismeretesek (Blonszky, Ferrière). Szűk, mert ha Lietz nevelőintézetét említi, akkor az angol Reddie és a francia Demolins hasonló vállalkozását is tárgyalnia kellett volna. A munkaiskolák közé sorozza a szerző a magyar „reform-iskolákat” is, pedig éppen olyan joggal az újabb naturalizmus kísérleti telepeinek is tarthatjuk azokat.

Az *ötödik* és egyben utolsó fejezet a munkaiskola bírálatát tartalmazza. Itt tudjuk meg végre, hogy a szerző a munkaiskolát, mint módszertani elvet, „módszertani követelményt” fogja fel, ahol a fizikai munka a szellemi képzés eszközeként szerepel.

A kis könyv általában hozzájárul a munkaiskola kérdésének tisztázásához, amit különben célul is tűzött ki. Érdeklődéssel tekintünk Buzás László további munkássága elé, aminthogy nagy figyelemmel kísérjük a Várkonyi-iskola többi tagjának tevékenységét is. Hön óhajtjuk, hogy Várkonyi professzor célkitűzéseit, amelyekkel fiatal pedagógusok irányítását vállalta, siker koronázza.

Koltai István.

Karácsonyi Sándor: *Magyar nyelvtan társas lélektani alapon.* Budapest. 1938. Exodus kiadás. 191 l.

Nem a megszokott sablonban készült nyelvkönyv. Nem kíván sem nyelvészeti, sem módszeres kézikönyvül szolgálni. Szerzőt csak a nyelvi nevelés lehetőségének kérdése foglalkoztatja. Mélyen elmerül a nyelv lé-

¹ L. Molnár Oszkár: *A tanítási módszer történeti fejlődése.*

lélektani műhelyébe. A társas lélektan ötös irányának, a nyelvi nevelés és a társas lélek értelmi működése; a művészi nevelés és a társas lélek érzelmi működése; a társadalmi nevelés és a társas lélek akarati működése; a jogi nevelés és a társas élet életérzéseinek működése; a vallásos nevelés és a társas lélek transcendens erőinek működése — megfelelően a nyelvi nevelésnek hat fejezetét különbözteti meg: a nyelvrendszer és mondat (nyelvtan); jelrendszer és mű (retorika); jelképrendszer és a mondat (stilisztika); jelképrendszer és a mű (poetika); jelrendszer és az irodalom (irodalomtörténet); jelrendszer és a remekmű (irodalomtudomány).

Újdonságukkal meglepően hatnak levezetett meghatározásai. Így a mondatfajok következő meghatározása: a kijelentés a nem kérdésen vett képzeletbeli képnek a neve; a felkiáltás: az érzésből fakadó beszéd (ha az egész érzésvilág van mögötte, akkor művészet, költészet); a beszédbeli zsákmány neve: parancs; ha a beszélő a hallgató képzeletbeli képeit nem szaporítja, hanem fogyasztja, tagadás a neve; a parancsoló letagadás a tiltás. A mondatrészek viszonyát filmtekercshez hasonlítja. Alany a filmtekercs ábrája; állítmány a vásznon lepergő mese. Képzeletünkben a legelső kép: szó. A legelső film: mondat. Ha az új kép a réginek folytatása, keletkezik a kifejezés. Pld. műhely. A műhely üres. Az üres műhelyben megjelenik Pista. A mondat és mondatrész különbségét abban látja, hogy a mondatban egymás után pereg le képzeletünkben az, amit mondatrész formájában egy képen egymás mellé állíthatunk. Ha két valami egyszerre van beszédközlésben, akkor az egyik fontos, a másik mellékes. Így jut az alárendelt és mellérendelt mondatok fogalmához. A mellérendelésben a mondatok egymást folytatják. Pld. Pista megjelenik a műhelyben és megjavítja biciklijét. A kettőben csak egy mondatot lát. Ez a kapcsolt mellérendelt mondat. Ha a következő az előzményt meglepetésszerűen folytatja, ellentétes mellérendelt mondatnak nevezi; ha pedig vagylagos viszonyban állanak, szétválasztó mellérendelt mondatok.

A mellérendelés valamelyik tagjának alárendeléséből származtatja a határozót. A határozók a mellérendelésnek megfelelően egyidejűek (folyamatos határozó) és nem egyidejűek (ha volt előzmény: eredethatározó; ha leendő következmény: véghatározó). Térbeli vagy időbeli alárendelésük szerint hely- és időhatározó. Az alárendelt szerves előzmény: okhatározó. Az alárendelt szerves egyidejűségét fejezi ki a módhatározó. A belső szerves viszonyt alárendelő határozók, mivel csak képzeletbeli helyet és időt jelölnek: képes határozók. A képes folyamatos helyhatározó: az állapothatározó. A mondat vagy állítmány tárgyának az állítmányi résznek azt a részét nevezi, amely a történetnek az eredményét fejezi ki. Megkülönböztet határozott és határozatlan tárgyat. A jelzőként szereplő határozót határozójelzőnek nevezi. Csak alanyi, állítmányi és határozói mellékmondatot különböztet meg, mert az állítmányit tekinti jelzőinek is.

A szót egyszerű mondatnak tartja, amelynek alanya a tapasztalt valóság. A határozó és rag között nem lát lényegbeli különbséget, míg a határozószó s a névmás különbségét abban látja, hogy a határozószó használatát mindig megelőző mondatbeli viszonyítások teszik lehetségessé, a névmás használatát pedig mindig a beszédbeli viszony engedi meg. A személyes névmás jelöli a mondatban a beszéd helyét, idejét, módját, míg a mutató névmás a valóságot jelölő képrész megnevezésére szolgál. Képrész megnevezésére használatos a kérdőnévmás. Fogalomszóval meg nem nevezhető képrész megnevezésére szolgál a határozatlan névmás. A vonatkozó névmások csak összetételei a kérdő és mutató névmásoknak. A főmondat része a mutató névmás s erre következik a kérdőnévmásos mel-

lékmondat. Igeköető az összetett állítmányok elhomályosult jelentésű határozó elötagja. Igenév olyan ige, amely állapotot és nem történetet fejez ki. A magánhangzó szerepét abban látja, hogy a mássalhangzó kiejtését megkönnyíti, míg a szavak értelmét a mássalhangzók adják.

Az összes jelenségeknek közös hasonlaltal való megvilágítása (film) és egy közös példaalapon való kifejtése, logikailag egyszerűsítést látszik jelenteni, de lélektanilag fárasztóan egyhangú. Különben is mértéket kell tartani a magyarázatban. A túlságosan elaprózó, magyarázgató fejtegetések a meglátás világosságát zavarják.

A nyelvnek lélektani származtatása hálás feladat. A száraz alaktani boncolgatásoknál érdekeltebb és tanulságosabb. Akik a nyelv életének lélektanával szeretnek foglalkozni, sok érdekes tapasztalatot merítenek a könyvből. Akik pedig a nyelvtanítás mesterességét üzik, nemcsak elméleti tudásukat gazdagítják vele, hanem a gyakorlat szempontjából is sok meg-szívlelendőt merítenek belőle.

Dr. Radnai Oszkár.

Dr. Kispárti János: *Népnevelési kérdések a szegedi tankerület iskola-felügyelőinek értekezletén.* Szegedi Tankerület Közleményei: 3. Szeged, 1937. 159 lap. 1.50 P.

Újszerű módon készült ez a könyv. A népiskolai nevelő-oktatás egyöntetű irányítása és egységesebbé tétele érdekében a tankerületi kir. főigazgató a kir. tanfelügyelőkkel egyetértésben a tantestületek számára azt a feladatot tűzte ki, hogy vitassák meg a népiskolai nevelő-oktatás legfontosabb kérdéseit s tapasztalataik és tanulmányaik alapján a népiskolai oktatás tudatosságát és tervszerűségét biztosító elvi szempontokat.

Kidolgozásra és megvitatásra a következő tételket tűzte ki a főigazgató: 1. A népiskola nevelőiskola. Mennyiben készít elő a tanítóképző az iskolában végzendő nevelő munkára? 2. Léleki élet a népiskolában. 3. Az igazgató teendői a kezdő tanító továbbképzésében. 4. Az oktatás formai és tárgyi elemeinek összeegyeztetése a népiskolában. 5. A népiskola és a szülői ház viszonya. 6. A tanító és a falu szellemi-erkölcsi élete.

A kir. tanfelügyelők tantestületenként alkalmas előadókat jelöltek ki, ezek a kijelölt tételket kidolgozták és értekezleten előadták. A tantestületek tagjainak hozzászólását is jegyzőkönyvbe foglalták. Az egész tankerületből ilyen módon összegyűlt s egy-egy tétel feldolgozását s megvitatását magábafooglaló anyagot 2—2 központi előadó dolgozta fel, a 6 teltt tehát 12 előadó fejtegette az iskolafelügyelők értekezletén. Ennek a 12 előadásnak „némi rövidítéssel” való közrebocsátása ez a könyv. Ehhez járul még Géher Lajos szakfelügyelő előadása *Irányelvek a továbbképző iskolák látogatásánál*. Függelékül közli a könyv a két napig tartó felügyelői értekezletről felvett jegyzőkönyveket és a hozzászólásokat is.

Résztvett ezen az értekezleten Kósa Kálmán min. osztályfőnök is. Fontos és az elvi kérdésekre nézve átfogó jelentőségű beszédet is mondott, ezt is közli a könyv. Bár minket a népiskolával kapcsolatos minden kérdés érdekel, még közvetlenebbül érintenek a tanítóképzéssel közvetlenül is foglalkozó kérdések. Mennyiben készít elő a tanítóképző az iskolában végzendő nevelő munkára? Lehet-e ennél lényegbevágóbb kérdéssel foglalkozni? Országos ankét választát is szívesen látnánk erre a kérdésre. Így is 60—80 tantestület foglalkozott egy-egy kérdéssel s az előadóknak nagyon éles ítélettel kellett ebből a nagy anyagból kiválogatni azt, ami a kitűzött kérdés lényege.

A nevelő munkához miből ad keveset a tanítóképző? Különösen a gyakorlati kiképzést látják kevésnek a működő tanítók. Egyik szegvári fiatal

tanító élesen látja a mai V. évesek helyzetét: „Nagyon meg kellene osztania magát a tanítójelöltnek, mert az általános ismeretszerzés olyan nagy teherrel nehezedik még az V. éves növendék vállára is, hogy azok a szóban elhangzó nevelési elvek, melyek egy-egy gyakorlati tanítást követtek, szinte szétfoszó semmivé válnak a közeledő képesítő tárgyaival szemben. A nevelési feladatok még a ködös távolságban reménylett állásbajutáson is túl vannak. A képzőben a tanulás, az elmélet, a tantárgy a fontos, a nevelés elcsúszik.” Orosházi tanító írja: „Az a hat-nyolc ízbeni gyakorlati tanítás igazán nem is nyújthat elegendő tapasztalatot, még a pályán való elinduláshoz sem. Elméletileg jól tudhatja az elveket, de munkájának biztos tudása nem melegíti át mozdulatait.”

Tanulságos olvasmány ennek a könyvnek a tartalma. De ismertetni nehéz. A könyv maga is kivonat-gyűjtemény. Ezt tovább kivonatossan ismertetni, mint az előbb idézett két hozzászólás is mutatja, alig lehet. A kezdő tanító továbbképzése szempontjából így látja egyik igazgató a kérdést: „egészen másképen jelentkezett előttünk az élet iskolája, mint ahogyan mi azt a tanítóképző-intézetben elképzeltük.” Vagy: „Egyik oldalon áll tehát a kezdő tanító, kezében a frissen szerzett tanítói oklevéllel és a helyettesi megbízatással, de nagy-nagy tanácstalansággal; vele szemben sorakozik fel a tanítótestület, élén az iskola igazgatójával.” A tanítóképző csak előkészít, izelítőt ad, de vérbeli tanítót az élet gyakorlata nevel.”

A szegedi tankerület népnevelési ankétja a kérdések egész sorát tárgyalta. Érdeklődő tanártársaim figyelmét felhívom erre a tanulságos könyvre, amelynek tartalma működő tanítók véleménye, érzik rajta a gyakorlati élet sokirányú tapasztalata. A tanítóképzés munkájának az értékét elismerik, hálások érte azok is, akik javítani akarják.

Komoly és céltudatos vezetésre mutat, hogy a tankerületi kir. főigazgató a középiskola nevelési kérdéseinek hasonló módszerrel való feldolgozása után, a népiskola és a népnevelés kérdéseit is feldolgoztatta. Kár, hogy a tankerület kiadványai országszerte nem eléggé ismertek, a bennük felhalmozott értékes tartalom szélesebb körben való elterjedésüket indokolja.

Mácsay Károly.

Bálint Sándor: *Népünk ünnepei. Az egyházi év néprajza.* Szent István-Társulat kiadása, 310. lap.

Ez a kiváló tudományos felkészültséggel, nagy adatgyűjtéssel, tömör és szép stílusban megírt úttörő munka a magyar vallásos néprajz első terméke. A vallásos néprajz önelvű tudománya szinte napjainkban bontakozott ki német földön. Nálunk idáig az eddigi eredmények összefoglalása, a német munkairány jellemzése, s a hazai tevékenység sürgetése történt meg. Bálint Sándor könyve tehát az első fecske szerepét tölti be ezen a téren.

A mű első részének címe *A magyar vallásos néprajz körvonalai*. Rámutat arra, hogy népünk hagyományaiban és hiedelmeiben sok régiség maradt ugyan fenn, de viszont az Egyháznak a magyar néplélekre való hatása fölmérhetetlen. A nép készséges szívvel fogadta be tanításait, úgy érezte, hogy szolgálai által Isten szól hozzája. Az evangélium magvetése nem hullott rossz talajra. Megfogant, gyümölcsöt hozott, életté, világnézetté, költészetté érlelődött. Ennek részletes emelzése a magyar vallásos néprajz feladata. Az eddigi néprajzi kutatás általában a magyar ősvallás messze délibábjait kergette. Értelmező kísérleteiben, sokszor pozitívista elfogultságból is, csak végső szükségben fordult az egyházi hagyományhoz. Mai felfogásunk szerint a néprajz keretein belül a vallásos megnyilatkozások körülhatárolására feltétlenül szükség van. Módszertani szempontból te-

kintve a dolgot, a katolikus hittudomány, erkölcsstan, liturgika, európai kultúrtörténet és az általános néprajz találkozási pontjai, kölcsönös vonatkozásai elég gazdagok és gyümölcsözők ahhoz, hogy külön tudományág, a vallásos néprajz foglalkozzék velük.

Érdekes lapokat olvasunk arról is, hogy az egyház a megkeresztelt népek ősi hagyományait körültekintő okossággal és mértéktartással nem irtotta ki gyökerestől, hanem átalakította, megszentelte, s a régi pogány hiedelmeket jámbor képzetekkel helyettesítette. Még fontosabb azonban számunkra az, hogy az egyház művészetének, irodalmának hatását a legősibbnek látszó népi megnyilatkozások között is megtaláljuk. Ma már tudjuk, hogy népi hímzéseink egyrésze egyházi (kolostori) eredetű. Tudjuk, hogy az összes román, gótikus, renaissance, barokk egyházi stílusok hatása meglátszik parasztházainkon és berendezésükön. Körvonalaiiban már ismeretes a gregoriánnak népzeneinkre, az egyházi költészet virágszimbolikájának, képeinek, hasonlatainak népköltészetünkre való hatása stb.

A *népi kultusz* c. fejezetben a nép templomáról, papjáról, a miséről, a keresztény tanításról, a vasárnap és hétköznapiok megszenteléséről olvasunk. A *vallásos környezet* pedig népünk imáit sorolja fel, majd házatájának vallásos környezetét ismerteti.

Ezután következik a könyv második, nagyobbik része, az egyházi év néprajza. A vallás titkainak kollektív átélését a nép számára az egyházi év jelenti a maga liturgikus szertartásaival, helyi szokásaival, meg a belőlük sarjadzó sokféle képzetekkel. Az ünnepek még nem vesztették el előtte eredeti jelentésüket, hagyományos tartalmukat és szimbolikájukat. A nép vallásos érzése az egyházi év drámájában bontakozik ki. Apától látta, papja jóváhagyta, ő is benne él és egyben továbbadja a következő nemzedéknek.

A könyv beosztása természetesen az egyházi év számításához alkalmazkodik. Népünk vallásos lelkülete egészen kitárul előttünk ezeken a lapokon. A karácsonyi ünnepkör közismert szokásai közül a betlehemezés, szálláskeresés, sőt bizonyos fenntartással a regélés is egyházi gyökerekből táplálkozik. A 24 részből álló fejezetben általában nagy anyaggazdagság lép meg bennünket, s népünk vallásos szokásainak, hiedelmeinek hatalmas serege bizonyítja, hogy a vallásos néprajz elhatárolására szükség van. A húsvéti ünnepkör 19, a pünkösdi 27 részben kerül tárgyalásra. Ez annyira körültekintő pontossággal és részletességgel történik, hogy példákat szinte nem is lehet felsorolni. Az azonban bizonyos, hogy Bálint Sándor bámulatosan gazdag és értékes anyagot gyűjtött össze, s hogy ezt a könyvet meg kellett írni. Igazat adunk az írónak abban, hogy a paraszti életalakítást a lélek derűs komolysága és heroikus egyensúlya pusztuló szépségeiben is páratlanná teszi.

Bálint Sándor könyve szolgálatot tesz és új utat jelöl ki a tudománynak, új problémákra hívja fel a figyelmet és segítségére van a nép körében lelkipásztorkodó papságnak is. A tanítóképzés szempontjából tekintve a dolgot, legnagyobb értékének azt kell tartanunk, hogy ennek a könyvnek a nyomán és mintájára most már egy-egy vidéknek, vagy egy-egy falunak a vallásos néprajzát is könnyű szerrel meg lehet írni. Néprajzi munkával foglalkozó tanítóinknak és tanítónövendékeinknek tehát forgatniok és tanulmányozniok kell ezt a nagyértékű művet.

Bognár Gyula.

Váradí József: *Széchenyi életlátása. — A nemzetiségi kérdés.* A Studium kiadása, Bp., 1938. 43 l.

A Studium kiadásában Széchenyi Zsebkönyvtár címen

új füzetsorozat indul útra. Célja Széchenyi-féle cél: egyéniségünk nevelésén, fejlesztésén keresztül a nemzet felemelése, s így közvetve az emberiség haladásának előmozdítása. A nevelés egyik leghathatósabb eszköze ösidőktől fogva a példa. Ezért állítják elének Széchenyit a szerzők.

Közülük Váradi József szólal meg elsőnek, hogy megismertesse Széchenyi életlátását, majd a nemzetiségekre vonatkozó nézeteit.

1. Széchenyit, írja, már ifjúkorától kezdve a magyarság lenni vagy nem lenni-je kínozza. Hogy a „lenni” mellé pártolhasson, erős támaszt keresett. Ezt megtalálta a hitben és történetbölcséletében. E bölcsélet szerint a magyar nemzet, életének kifejlését tekintve, ifjúkorát éli. A magyar multban a nélkül, hogy a korok érdemét tagadná, nem talál Széchenyi olyan nemzeti nagyságot, amelyen kora magyarja túl ne emelkedhetnék. Akkor hát — úgy látszik — fiatal nemzet vagyunk. Nekünk nem fénylik a mult, más nemzeteknek nincs jövőjük. Mi vagyunk a szerencsésebbek. A jövődönnek oly fénye fog bekövetkezni, amelyet csak néhány lelkirokonom sejt — jósolja Széchenyi.

S mikor idáig jutott, eddig az új, bizakodó életlátásig, akkor esküdött meg önmagának, hogy megkezdi a nemzet újjáteremtésének munkáját. 1841-ben már boldogan írja: Nem vagyunk egy holt nemzetnek rothadó tagjai.

Pedig Széchenyivel már gyermekkori emlékei is azt igyekeztek elhitetni, hogy ütött a magyarság végső órája. Apja ugyanis reménytelenül gyászolta nemzetét. Széchenyit magyar géniusza, logikus gondolkodása, egy álma, öröklött fajszeretete, vallásos hite átsegítette ezen a kárhozatos életérzésen.

2. A füzet második értekezése a legidősebb tárgyak egyikével foglalkozik *Széchenyi és a nemzetiségek* címen. Széchenyi szerint a nemzetek feladata sajátásaik kifejtésével az emberi nemet mind magasabbra emelni. Elsősorban a magyarságnak kell ezt tennie, övé az elsőbbség Árpád jogán Hunnia határai között. Mikor ezt teszi, elolvasztása és megsemmisítése ellen küzd. Viszont együtt vittük a nemzetiségekkel számtalan veszélyünk súlyos kínját. Tiszteljük tehát és becsüljük nyelvüket és életmódjukat. Nekik előnyösebb a helyzetük. Ha szembekerülnek a magyarsággal, a küzdelemben nem forog kockán létük, mindenük, hiszen igazi hazájuk kinn van. Sőt külföldi hatalmas rokonaik által a civilizáció kútfejéhez is közelebb állanak mint mi, magyarok.

De a közös érdek sürgetően int a legnagyobb egyességre. A viszálykodásban elvesztjük külön-külön kincseinket. Viszont értékeink egybeforrasztásával „diszes” jövődöt szerezhetünk magunknak és megbecsült helyet a nemzetek sorában.

Széchenyi 1842. évi nov. hó 27-i első akadémiai beszédében állást foglal a magyar nyelv erőszakos terjesztésével szemben is. Csak a latin helyébe állítsuk a magyart és hagyjunk meg mindenkit háborítlanul vallásának, nyelvének, szokásainak és nemzetiségi sajátságainak gyakorlásában. Ez valóban a nacionalizmusról valaha is elhangzott legmagasabb tanítás, ahogy a szerző megállapítja.

Az értekezésekből kitűnik, hogy Széchenyi életének és munkáinak alapos ismerőjével állunk szemben. Csak hosszas búvárkodás eredménye lehet az ilyen munka. Éltrevaló dolog így egy-egy új oldaláról megvilágítani a legnagyobb magyart, hogy lássuk a világra szóló lángész gondolatait a bennünket érdeklő tárgyról és tanuljunk belőlük. Az éles megfigyeléssel, emelkedett hozzáértéssel, sok szeretettel, tömören megírt tanulmányok valóban alkalmassak a füzetsorozat fentemlített céljának elérésére. A köny-

vet iskoláknak, könyvtáraknak beszerzésére és minden kartársam figyelmébe melegen ajánlom. *Vécseiné Fehér Aranka.*

Szende Zoltán: *A magyar katasztrófa, 1918—1919.* A történelmi Magyarország utolsó korszaka és összeomlása a nagy világégésben. III. bővített kiadás. Budapest, 1937. Madách-könyvkiadó. 180 l.

A legizgalmasabb legtanulságosabb történelmi munka, amelyet az utóbbi időkben olvastunk és amely éppen napjainkban különös magyar okulást kínál. A habsburgi monarchiának, benne Magyarország pusztulásának képét idézi föl a könyv előttünk, amelynek annak idejében mindnyájan tanúi voltunk, de ilyen összefoglaló áttekintésünk a katasztrófáról természetesen nem lehetett.

A könyv a monarchia békekérésével kezdődik. Fájdalommal érint bennünket itt is, hogy IV. Károly őszinte, becsületes, Anglia rokonszenvétől kísért törekvései a német nagyvezérkar makacsságán hajótörést szenvedtek. Látjuk a szláv nemzetiségek mozgólódását, amelyeket okos intézkedésekkel még le lehetett volna szerelni, látjuk felelős államférfiaiink (Burián, Wekerle) téves helyzetismeretét, késlekedését, amellyel a válságot megoldhatatlanná fokozták.

A második fejezetben igen tanulságos sorokat olvashatunk a hazai nemzetiségi kérdés elmérgesedéséről, a függetlenségi párt csak azért is ellenzékieskedéséről, Ferenc Ferdinánd problematikus egyéniségéről. Érdekes itt szerző megállapítása, hogy Ferenc Ferdinándnak a magyar államesszmével szemben érzett ellenszenv nem bizonyítható. Nem felejtette el ugyanis, hogy morganatikus házasságának óriási akadályait és Ferenc Józsefnek éveken át tanúsított magatartását a magyar országgyűlés állásfoglalása szerelte le. A béke utolsó éveiben és a háború alatt sokat ártott a monarchia tekintélyének, továbbá a hadsereg fegyelmének az ellenzéki pad-sorokból folytatott obstrukció (Justh Gyula, Károlyi Mihály), amely elvakultságában nem számolt azzal, hogy a monarchia összeomlása Magyarország pusztulását is jelenti.

A III. fejezet a hadbanálló hadsereg politizálásának vesztes tüneteit (bolsevista fertőzet, a fegyelem romlása, az újságok kártékony hatása, nemzetiségek szerint való atomizálódás) elemzi. A IV. fejezet az olasz front utolsó erőfeszítéseiről szól. Szomorú büszkeséggel értesülünk itt is a magyar katonák becsületességéről, emberfölkötti kitartásáról. Az V. fejezet a történelmi Magyarország utolsó napjait idézi fel: horvát tárgyalások, zöld káder, Wekerle bukása, gödöllői kihallgatások, a pártok marakodásai, Károlyi előtérbenyomulása, a Nemzeti Tanács és az utca föltűnése. Október 31-én kedvező francia ajánlat, ugyanakkor az őszirózsás forradalom kitörése.

A VI. fejezet a monarchia hadseregének fölbomlását és a padovai fegyverszüneti tárgyalásokat rajzolja megrázó vonásokkal. A VII. fejezet címe: Nem akarok katonát látni! — a magyar katonaság lefegyverzéséről és szélnekeresztéséről mond még ma is fájó, kétségbeesítő adatokat. A VIII.—XII. fejezet a magyar katonaság hazavonulását mutatja be. Odysseia ez, nem Anabasis! A XIII. fejezet a Károlyi-korszak gyászos ügyintézésével, a XIV. pedig 1919 eseményeivel foglalkozik.

Az egész munkának szomorú tanulsága, hogy e válságos időkben, amelyekben számunkra is nagy lehetőségek nyíltak, a magyarság ereje megbénult. Katonai, politikai, szellemi felsőbbbségét nem tudta a környező népekkel, a kínálkozó lehetőségekkel szemben a maga becsületes javára érvényesíteni.

A tárgyalt események a maguk csupasz valóságában, mint ismertetésünkben is kitűnik, mindnyájunk előtt ismereteseek, de megvilágításukban lépten-nyomon ismeretlen adatokkal, mozzanatokkal találkozunk, amelyek a történeti megértéshez elengedhetetlenül szükségesek. Hálásak lehetünk érettük szerző buzgalmának, páratlan tárgyilagosságának, férfias hazafiságának. Előadása egyszerű, világos, fegyelmezett, óvatosan kerül a nagyhangú szólamokat. Csak egy kifogást emelhetünk a könyv ellen: a bizonyító anyag megnevezése, a források feltüntetése elmaradt. Szerző az előző szerint tudatában van e hiánynak, egy újabb kiadásnál talán ennek a követelménynek is eleget tud és fog tenni.

A könyvnek Szekfű Gyula, Julier Ferenc és Gratz Gusztáv vonatkozó művei mellett ott a helye minden tanári könyvtárban. *Bálint Sándor.*

Werger Márton: *Tarczai György (Divald Kornél).* Bölcsészdoktori értekezés. Debreczeni István könyvnyomdája. Székesfehérvár. 1937. 72 l.

Tarczai György szépírói álneve annak a Divald Kornélnak, aki művészettörténeti tanulmányaival, a Felvidék és a magyar mult művészi emlékeinek tudományos rajzával sok tekintetben úttörő munkát végzett. Mint művészettörténész sokra becsült tagja volt a magyar tudományos világnak, mint szépíró azonban kevesen ismerték és értékelték, pedig a művészet köréből és a történelemből vett tárgyú regényeivel, elbeszéléseivel és tárcáival különös értéke volt a magyar irodalomnak. Az ő szépírói tevékenysége szervesen illeszkedett be abba a szellemi törekvésbe, amely a mult század végén és jelen századunkban a l'art pour l'art elvével kérkedő és az etikai értékeket kisemmiző irodalom reakciója- és ellensúlyozásaként a keresztény világnézet érvényesítésével küzdött a lelki élet elsekélyesítése és fertőzése ellen. Ez a nem csupán szépirodalmi, hanem egyben etikai és világnézeti beállítottság megszabta az írónak nemcsak mozgási területét és írásművészetét, hanem magyarázatát adja annak is, miért maradt hatástalan a szenzációra éhes és csak érzékileg átfűthető tömegolvasók táborában. A vetélkedők vásári zajában magánosan haladt élete útján, kerülte a feltűnést, az olcsó sikert és a kitüntetést. „Aratása” igazában sohasem volt, bár kevesen szántottak nagyobb gonddal és nemesebb érzülettel, mint ő. A szó szoros értelmében vett nemes ember és ker. lelkiületű író és tudós volt, akinek emlékét őrizni és ápolni méltó feladat. Ennek a nemes célnak szolgálatában áll Werger Márton értékes tanulmánya.

A könyv első fejezetében a századforduló kat. szellemű irodalmi törekvéseit, íróit és folyóiratait ismerteti a szerző. Ez a kortörténeti ismertetés a munka szellemtörténeti beágyazását célozza. Tarczai ugyanis abba az írógárdába tartozott, amely a kat. irodalmi élet megújítását és fellendítését tűzte ki feladatául. Anyai ágon német, atyai ágon francia ősök sarja volt. Orvosnak készült, amikor azonban olaszországi tanulmányútja alatt Rómában „a renaissance humanizmusának lehelete áthatotta lelkét, sutba dobta orvosi könyveit”. Halló idegének végzetes sorvadása is kényszerítette első pályaválasztása megváltoztatására. Családi hagyományai és felvidéki útjainak benyomásai végleg a művészettörténet és irodalom mellé kötötték. Mint a Nemzeti Múzeum történelmi osztályának igazgató-őre halt meg 1931-ben.

Az életrajzi adatok rövid és tömör ismertetése után 26 lapon szépirodalmi munkásságának ismertetését kapjuk. Művészettörténeti alkotásai, amelyek a szépirodalmiaknál értékesebbek és maradandóbbak, csak olyan mértékben kapnak helyet az ismertetésben és méltatásban, amennyiben befolyásolták az írókat a tárgyválasztásban és írásmódban. Szépirodalmi műveit 3 kisebb fejezetre osztva ismerteti, külön-külön tárgyalva regényeit, nagyobb

elbeszéléseit és novellásköteteit. Az egyes művek részletes tartalmi és esztétikai elemzése teljes képet ad Tarczai szépírói munkásságáról. A művek csoportosítása azonban azzal, hogy a regények csoportjában vallásos és tudományos jellegű műveket és utírajzokat is ismertet, logikai törést szenved.

A tanulmány szintézisében kimerítő összefoglalást kapunk az író tárgyköréről, korrajzáról, hőseiről, jellemrajzoló és írásművészetéről. Az utolsó fejezetben emberi és írói arcképét rajzolja meg. Ugyanitt világítja meg Tarczai katolicizmusát, amelynek mélyebb elemzését művei ismertetése közben elmellőzte, bár munkájának szellemtörténeti megalapozása ezt megkívánta volna.

A Függelékben közli szétszórta megjelent elbeszéléseinek és jelentősebb tárcáinak címét, majd részletes bibliográfiát ad.

Werger Márton könyve komoly tanulmány eredménye. Bár az Árpádok korából merítő irodalmunkra vonatkozó észrevételében figyelmen kívül hagyja a legújabb adatokat, általában aprólékos gondnal gyűjtötte össze anyagát, és a szakember lelkiismeretességével és felkészültségével dolgozta azt fel. Higgadt és tárgyilagos értékelésével hű képet rajzolt, és ezzel méltó emléket állított Tarczai-Divald Kornélnak. *Somos Lajos dr.*

*

Akik művészettörténettel foglalkoznak, mind ismerik Divald Kornél tudományos jelentőségét. A magyar ipar- és képzőművészet multjának kevés hozzá hasonló lelkes kutatója volt. Ez a német származású felvidéki lélek, szinte gyermekkorától, apjától örökölt szenvedéllyel rajongott a magyar műemlékekért. Beiratkozott ugyan orvos-, majd bölcsészethallgatónak, de őt csak a magyar mult művészi maradványai érdeklik. A hírlapok egész táborára sűrűn közli felfedezéseit, kritikai értékeléseit, képekkel népszerűsítő bemutatásait. A középkori magyar képzőművészet remekeit Ipolyin és Henszlmannon kívül kevesen ismerték úgy, mint Divald s a képzőművészetben túl a magyar iparművészet multját — főleg az egyházművészeti részét — is csak Radisics tanulmányozta hozzá hasonló buzgalommal. Kisebbség nagyobb részlettanulmányai csak úgy, mint nagyobb összefoglaló munkái, mind e körben mozognak.

Akiben ennyire él a mult, abban a szépíró sem tud elszakadni a történetéstől.

Werger dolgozata, amikor Tarczai Györgyről szól, Divaldban a szépíró ismerteti. Nem végzett hiábavaló munkát. Akik a szépirodalomban hiteles történelmi rajzok művészi vonalait keresik, hálásak lesznek a szerzőnek, hogy figyelmüket Tarczai munkáira terelte. Sokan vannak, akik csak Divaldot, a műtörténetészt ismerték; de Tarczait, a szépírókat nem. Pedig *A hajnal hasadása*, *Vitus mester álma*, *Mikó solymár*, *Esthajnali csillag*, *Szent Margit legendás könyve* regényei, mint *Dönk vitéz Rómában*, *A királyné fazekeasai* hosszabb elbeszélései és egész sereg történelmi, társadalmi novellái, ha szerkezetben, stílusban nem is tartoznak a könnyebb olvasmányok közé, inkább tanulságos tartalmukkal, mint vonzó meséjükkel, számot tartatnak a komoly olvasók érdeklődésére.

Werger szorgalmasan gyűjtötte egybe anyagát s beható tudományos felkészültséggel méltatta a korrajz, tárgykör, jellemrajz, írásművészet szempontjából. Tarczai írói arcképe, tárgyilagos tömör rajzában, sikerült összefoglalása a dolgozat anyagának. A bőséges bibliografiai rész a szerző búvárkodó képességének külön bizonyossága. Öröndetes jelenség, hogy most már a tanítóképző tanárok közül is egyre többen akadnak, akik tudományos érdeklődésüket nem pusztán a pedagógia területére korlátozzák.

R. O.

H I R E K.

igazgatói megbízatás. — A közokt. miniszter *Girtler Mária* r. tanárt Bpestről (II. ker.) Győrbe áthelyezte és ott az áll. tanítónőképző-intézet igazgatói teendőinek ellátásával megbízta.

Áthelyezések. — A közokt. miniszter *Csada Imre* dr. r. tanár, c. igazgatót Cinkotáról a bpesti I. ker. áll. tanítóképzőhöz, *Pödör Irén* h. tanárt a bpesti II. ker. ttönőképzőtől Cinkotára, *Biberauerne Abonyi Júlia* r. tanárt Cinkotáról a bpesti II. ker. áll. ttönőképzőhöz, *Szemes Gábor* r. tanárt Jászberényből Cinkotára, *Skersil Mária* r. tanárt Győrből szolgálat-tételre a bpesti német kisebbségi nyelvi tanfolyamhoz, *Kaposi Károly* gyakorlóisk. tanítót a VII. ker. áll. ttönőképzőtől a II. ker. áll. ttönőképzőhöz, *Rátkai Kálmán* gyakorlóisk. tanítót Cinkotáról a VII. ker. áll. tanítónőképzőhöz, *Király Jenő* nevelőt Kőszegről Nyíregyházára és *Breznai László* nevelőt Nyíregyházáról Kőszegre áthelyezte.

A kat. tanító(nő)- és óvónőképző-intézetek képesítővizsg. elnökei. — A) **Tanítóképzők.** Eger: Szentgyörgyi József érseki tanácsos; Esztergom: Lepold Antal dr. prelát. kanonok; Győr: Virágh Teofil gimn. igazgató; Kalocsa: Tantos Gyula dr. kanonok; Pécs: Jakab Béla dr. prép. kanonok; Szeged: Kolthay Alajos tanügyi főtanácsos. — B) **Tanítónőképzők.** Baja: Gonczlik Kálmán dr. pleb.; Bpest IV. ker.: Marczell Mihály dr. egyet. tanár; Bpest IX. ker.: Wagner Lajos ttönőkép. igazgató; Bpest XI. ker.: Gáspár Pál dr. érseki tanácsos; Bpest VI. ker.: Madarász István dr. min. osztályfőnök; Bpest II. ker.: Gácsér Endre dr. gimnáziumi tanár; Debrecen: Lindenberger János dr. ap. kormányzó; Dombóvár: Gábel Pál dr. ttőkép. igazgató; Eger: Urbán Gusztáv dr. jogakad. tanár; Esztergom: Lepold Antal dr. prelátus kanonok; Győr: Maros Czirják gimn. tanár; Kalocsa: Erdey Ferenc dr. egyet. rk. tanár; Kecskemét: Oetter György dr. hittud. főisk. tanár; Kiskunfélegyháza: Galla Ferenc dr. egyet. tanár; Kiszvárd: Marnó Gyula pleb.; Kőszeg: Kiss Lajos dr. kanonok; Miskolc: Holik Samu dr. hittud. főisk. tanár; Pápa: Engelhart Ferenc kanonok; Pécs: Benze László dr. kanonok; Sopron (Megv. Leányai): Hetey Modeszt dr. gimn. tanár; Sopron (Ors): Sziklai Jenő gimn. igazgató; Szeged: Micsák Márton tanügyi tanácsos; Székesfehérvár: v. Szarka Géza dr. gimn. tanár; Veszprém: Engelhart Ferenc kanonok; Zalaegerszeg: Kiss Lajos dr. kanonok; Zsámbék: Csúcs István prép. kanonok. — C) **Óvónőképzők.** Bpest III. ker.: Váradi József ttőkép. intézeti tanár; Kalocsa: Horváth Mihály egyk. tanfelügyelő; Sopron: Feichtinger Mátyás ttönőképző-int. igazgató.

Személyi hírek, előadások. — Az Orsz. Nőképző Egyesület 70 éves fennállásának ünnepén, május 7-én *Strauchné Entz* Jolán ny. ttönőképző-int. c. igazgató tartott előadást az Egyesület hetvenéves multjáról. — *Mesterházy Jenő* május 14-én a régi budai városházát, május 28-án a gellérthegyi sziklakápolnát ismertette a Rádióban. — *Bálint Sándor* dr., a szegedi kir. kat. ttőképző tanára, a magyar néptudomány kiváló művelője, *A gyermek a magyar néphagyományban* címmel máj. 21-én rádióelőadást tartott. — *Pap Károly* debreceni egyet. tanár főisk. tanári működésének harmincadik évfordulója alkalmából Emlékkönyvet adnak ki. Munkatársai közt van *Bartha Károly* debreceni ttőképző-int. tanár, c. igazgató is.

Irodalmi szemle. — Dr. Somos Lajos: *Nemzetnevelésünk új feladatai* (Néptanítók Lapja, 71. évf. 9. sz.) — Halmos Péter: *A népisk. történet-tanítás a nemzetnevelés szolgálatában* (u. o.). — Drozdy Gyula: *Az írás-*

tanítás reformjának vitája. (U. o.) — Molitor Gusztáv: *Evangelikus tanítóképzésünk jövője.* (Protestáns Tanügyi Szemle, XII. 5. sz.) — Uherkovich Gábor: *A tanítóképző-intézetek korszerű biológiai oktatásáról.* (Nevelésügyi Szemle, II. évf. 5—6. sz.) — Dr. Sós Ernő: *A XI. párizsi nemzetközi biztosítástudományi kongresszus.* — Dr. Sós Ernő: *Rendszeres tőkegyűjtés.* (Közgazdasági Szemle, 1938. 3—4. sz.)

Szakértekezlet gyakorlóisk. tanítók számára. — A rajz- és kézimunkaszakos tanárok számára az isk. év végére tervezett szakértekezlet elmarad. A közokt. minisztérium úgy döntött, hogy ezt az értekezletet a jövő isk. év végén fogja megtartatni. E helyett a gyakorlóiskolai tanítók számára lesz az I. ker. áll. tanítóképző-intézetben szakértekezlet. Munkarendjét most készítik elő.

A Magyar Paedagogiai Társaság új elnöke. — *Finácsy Ernő* visszavonulása óta *Kornis Gyula* egyetemi tanár vezette az évtizedek folyamán kialakult szokások tiszteletben tartásával az ország első tud. pedagógiai társaságát. Nemcsak a szokásos nagygyűlési elnöki előadásokat tartotta meg, de mély és gazdag szellemének irányt jelző előadásaival az ünnepi gyűléseken kívül is sokszor ragadta el a Társaság tagjait. A Társaság munkakörét is nagyjelentőségű kezdeményezésekkel gazdagította. Ő valósította meg, hogy a Társaság előadóasztalánál időnkint nagynevű külföldi pedagógusok is szerepeltek. Megalakult a Társaság Montessori-szakosztálya. *Kornis Gyula* egyetemi tanár másirányú nagy elfoglaltsága miatt a Társaság elnöki tisztétől kénytelen volt megválni. Az április 30-án megtartott ülésen a Társaság elnökévé egyhangúlag *Pintér Jenő* kir. főigazgatót választották. Személyében a Magyar Paedagogiai Társaság vezetése céltudatos és erélyes kezekbe került. Bizonyos, hogy szeretetreméltó egyénisége, közismert szervező ereje, széleskörű tudományossága és az oktatás egész területére kiterjedő tájékozottsága a Társaságot a virágzás útján fogja tartani.

Pályaválasztási ankét. — A Magyar Asszonyok Nemzeti Szövetsége *Pintér Jenő* dr. kir. főigazgató védnöksége mellett az életbe lépő leányifjúság számára a Zeneakadémia nagytermében pályaválasztási ankétet rendezett. Az ankétnek a tanítórökpézők V. éves növendékei és szüleik számára megtartott része *Grynaeus Ida* igazgató elnökle mellett május 20-án folyt le. Az ankéten az első előadást maga az elnöklő igazgató tartotta *A tanítónő a családban* címen. A következő előadó *Jelitainé Lajos Mária* dr. II. ker. áll. ttónökpéző-int. tanár volt. A tanítónőnek a szociális munkakörven való elhelyezkedéséről beszélt. Majd *Erdélyi Olga* VII. ker. áll. ttónökpézői tanár előadása következett: *A tanítói tevékenység és a továbbképzés lehetősége.* Az ankétet dr. *Csiky Jánosné* *A magyar nők nemzeti és szellemi összefogása* című előadása zárta be.

A nyíregyházi ref. tanítónökpéző vidéki hangversenye. — A nyíregyházi ref. tanítónökpéző-intézet növendékei tanáraik vezetése mellett erkölcsiekben s anyagiakban jól sikerült hangversenyt rendeztek május 1-én Hajdúhadházon az ottani ref. egyház meghívására. A délelőtti istentiszteleten Kodály- és Vikár-kórusokat énekelt az intézet énekkara *Vikár Sándor* tanár vezetésével. A délutáni ünnepségen Kodály-kórusok, valamint az intézet szavalókórusa *Porzolt István* tanár vezetésével ragadta magával a hálás közönséget. Ének- és zeneszámok egészítették még ki a gazdag és változatos műsort.

A debreceni Nyári Egyetem. — Az idegenforgalom terén egyre nagyobb szerepet játszik a debreceni egyetem szünidei tanfolyama, a Nyári Egyetem. Ma Európa egyik legnépesebb szünidei tanfolyama. Tavaly 22

nemzet fiai közül 733 hallgatója volt. Az aug. 1—18-án rendezendő XII. tanfolyama hihetőleg még népesebb lesz. Programján a legnevesebb magyar és külföldi tudósok szerepelnek. A modern magyar és idegen szépirodalom, a történelem, filozófia, pedagógia és a természettudományok időszerű kérdéseit fogják fejtegetni angol, francia, lengyel, magyar, német és olasz nyelven. Nyelveket gyakorlati úton lehet tanulni. Az előadásokat úgy fogják beosztani, hogy a hallgatók a városi strand- és gyógyfürdő nyújtotta üdülési és sportolási alkalmakat kihasználhassák. A rendezőség a tanulás mellett a szórakoztatásról is gondoskodik. Hangversenyek, táncbemutatók, kirándulások (Hortobágy, Tokaj, Eger, Lillafüred, Mezőkövesd, Szeged, Esztergom, Balaton) jóleső változatosságot visznek bele a munkába. A résztvevők vasúti kedvezményt kapnak, olcsó villamos- és strandbérletet válthatnak. Felvilágosítással a Nyári Egyetem titkársága szolgál (Debrecen 10. Központi Egyetem.).

Nyugtázás. — Tagdíjat fizettek: az 1932. év I. és II. felére Bertha Mária, Farkasdy Zoltán és Riesz Janka; az 1933. év I. és II. felére Csukás Zoltán és Szentesyné Doby Ida; az 1934. év I. és II. felére Vécseiné Fehér Aranka; az 1935. év I. és II. felére Mihalik József és dr. Radnai Oszkár; az 1936. év I. és II. felére Erdélyi Olga; az 1936. és 1937. év I. és II. felére Zala István; az 1937. év I. és II. felére B. Braun Angéla és Szomborné Szántó Lenke; az 1937. év II. felére dr. Jankovits Miklós; az 1937. év II. és az 1938. év I. felére dr. Zsindely Katalin; az 1938. év I. és II. felére Straub Ferenc, Barabás Endre, az egri érseki rk. tanítóképző-intézet, a győri I. sz. áll. polg. fiúiskola, Gömöri Sándor, Rados Gyula, Chobodiczky Alajos, Molnár Oszkár, dr. Vekerdi Oszkár, Jaloveczkyné Czinkovszky Kornélia, Krizsanecné Németh Edit és Undi Mária. Végül 8—8 P tagsági díjat fizettek Fliegl Kálmán és Ibererné Popovics Olga. — Budapest, 1938. május hó 25. *Frigyas Béla* pénztáros.

A szerkesztő az egyes számokat minden előző hónap 20-án lezárja.

Felélős szerkesztő és kiadó: Molnár Oszkár.

12592 Sárkány Nyomda R. T. Budapest, VI., Horn Ede-utca 9.
Igazgatók: Dr. Wessely Antal és Wessely József.